



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: O COTIDIANO DA SALA DE AULA DE EGRESSAS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA/MT**

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

Lajeado, dezembro de 2018



Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: O COTIDIANO DE EGRESSAS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, dezembro de 2018

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas que mais apoiaram o meu ingresso no mestrado, pessoas que sempre estiveram comigo durante essa caminhada investigativa.

Laureano, que me indicou a UNIVATES para cursar o mestrado.

Eduardo José, pela escuta e incentivo recebido todos os dias ao longo do percurso da pesquisa.

Marcelino, pelas infinitas ajudas com as ferramentas tecnológicas.

Marlize, companheira de viagens, pelo suporte na minha ausência no trabalho.

Sidney, amigo e companheiro de trabalho do curso de Pedagogia.

Elza, a minha inesquecível professora da segunda série do Ensino Básico.

Também à minha filha Anna Laís, que me incentivou e assumiu muitas responsabilidades em minha ausência.

Ao Nilton, companheiro e parceiro, pelo apoio e incentivo às minhas escolhas profissionais.

Aos meus pais, Ana e Almiro, que, desde que eu era pequena, permitiram e apoiaram as minhas primeiras vivências investigativas.

À minha avó Ana, que me ensinou a encontrar sentido na vida.

À minha sobrinha Luna (5 anos), por me deixar desenhos incentivadores.

Às egressas Juciele e Viviane, por terem sido tão parceiras e amigas.

Às crianças, Tayná, Laura e Heitor – representando todas as crianças da turma do Maternal I –, pelos seus gestos de carinho.

Às crianças João, Mariana e Nicole – representando todas as crianças da turma do Maternal II –, pelos seus questionamentos que me levaram a muitas reflexões.

## **DEDICATÓRIA ESPECIAL**

À minha Professora Orientadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva, pelo espelho que foi em minha vida como pesquisadora. Por sua dedicação e conhecimentos em relação ao tema tratado nesta pesquisa, meu reconhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus e ao meu anjo da guarda, por estarem iluminando os dias e as noites da minha vida, o que me deu força para escrever esta dissertação.

Agradeço também ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), e à UNIVATES, que me oportunizaram ser bolsista/taxista garantindo a dedicação parcial dos estudos à pesquisa e a qualidade desta pesquisa. Desta forma, "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (d) - Código de Financiamento 001.

À minha Professora Orientadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva, a qual, além de profissional competente, foi responsável por provocar muitas mudanças em minha atuação como professora.

Agradeço às egressas Juciele e Viviane, cujos trabalhos foram investigados, por me possibilitarem analisar as suas práticas pedagógicas investigativas.

Agradeço também aos meus amigos de pesquisa e de mestrado, que se tornaram especiais na minha vida, em especial ao Jackson.

## RESUMO

Esta dissertação aborda a temática das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil e o cotidiano de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade/FAF de Alta Floresta/MT, buscando uma aproximação com o princípio da Investigação – um dos doze princípios do projeto educativo das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Fundamenta-se em autores como Lino e Niza (2007), Moura e Barbosa (2011), Silva (2011), Gardner e Rinaldi (2014), Malaguzzi (2001). Entende-se como práticas pedagógicas investigativas as situações de aprendizagem oportunizadas pelo professor que, no cotidiano da escola, produz um ensino em que estão presentes a intencionalidade (FRANCO, 2015) de uma formação investigativa, tanto do professor quanto das crianças (PORLÁN, MARTINS, 1997); os conhecimentos das estratégias de ensino; o ambiente de trabalho participativo propício e a perspectiva da equipe pedagógica; a organização espaço-temporal e das situações de ensino para a investigação entre os protagonistas da escola; o respeito à organização e ao interesse das crianças; conhecimentos prévios, vivências investigativas e tudo que instigue o ensino investigativo no professor e nas crianças (NIZA, 2006). Teve como objetivo investigar como duas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT utilizaram o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil, observando as suas práticas pedagógicas e o modo como favoreceram o ensino da investigação junto às turmas do Maternal I e II, nas quais elas atuam. A pesquisa valeu-se de pressupostos da metodologia da pesquisa-ação com a finalidade de interagir com as egressas, o que possibilitou conhecer e documentar o que foi sendo percebido durante a investigação. Como instrumento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante, um diário de campo para documentar as observações, bem como fotografias e filmagens. Para a análise dos dados, foi realizada uma aproximação com a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Esta pesquisa traz contribuições sob o ponto de vista teórico e o de práticas pedagógicas reflexivas sobre a ação profissional e o envolvimento das crianças com suas aprendizagens. A partir das análises dos relatos e das práticas pedagógicas das egressas, foi possível observar as práticas das professoras permeadas pelo princípio da investigação, o que torna possível apresentar argumentos confirmando que, em suas práticas pedagógicas, foram utilizadas estratégias investigativas, portanto isso é possível em

nossas escolas públicas de Educação Infantil. A presente pesquisa vem a trazer acréscimos à Educação Infantil, por demonstrar que na conjunção da teoria com a prática pedagógica investigativa reside o sentido de ensinar as crianças a construir suas aprendizagens: ensinar-lhes o caminho que leva à investigação pessoal e grupal, a importância de questionar o mundo e buscar por conhecimentos que podem levar a muitas verdades.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas Investigativas. Estratégias de Ensino. Educação Infantil.



## RESUMEN

Este trabajo final de maestría tiene por temática: las prácticas pedagógicas investigativas en la Educación Inicial en la cotidianidad de las profesoras egresadas del curso de Pedagogía de la *Faculdade da Alta Floresta/MT/Brasil*. Tal investigación busca aproximarse con uno de los doce principios de Investigación del proyecto educativo de las Escuelas de Educación Inicial de Reggio Emilia/Italia. Este estudio se fundamenta en los siguientes autores: Lino y Niza (2007), Moura y Barbosa (2011), Silva (2011), Gardner y Rinaldi (2014), Malaguzzi (2001). Se entiende por prácticas pedagógicas investigativas las situaciones de aprendizaje disponibilizadas por los profesores que, en la cotidianidad de la escuela, producen una enseñanza en que están presentes la intencionalidad (FRANCO, 2015) de una formación investigativa del profesor y de los alumnos (PORLÁN, MARTINS, 1997); dichas prácticas contemplan, también, conocimientos tales como: estrategias de enseñanza; un ambiente de trabajo participativo, el abordaje teórico del equipo pedagógico; la adecuación espacio-temporal y de las situaciones de enseñanza para la investigación entre los diferentes protagonistas de la escuela; el respeto a la institución y a los intereses de los alumnos. De igual forma son considerados: los conocimientos previos, vivencias investigativas y todo lo que incentiva la enseñanza investigativa en los profesores y en los niños (NIZA, 2006). Este estudio tuvo como propósito investigar de qué forma dos profesoras egresadas del curso de Pedagogía de la FAF utilizaron la enseñanza por investigación en sus prácticas pedagógicas en escuelas públicas de Educación Inicial. Así por medio de la observación de las prácticas pedagógicas y el modo en que éstas favorecieron la enseñanza de la investigación en las clases que las egresadas actúan: Párvulos (Jardín Maternal y Jardín de Infantes). El procedimiento metodológico de esta pesquisa se basó en la investigación-acción, cuya finalidad fue interactuar con las profesoras egresadas, tal interacción permitió conocer y documentar las percepciones de éstas. Como instrumentos de investigación, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo para documentar las observaciones, así como fotografías y videograbaciones. Para el análisis de los datos, se realizó a partir de la aproximación con la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2012). Esta investigación trae contribuciones a nivel teórico; así como a nivel de las prácticas pedagógicas reflexivas sobre la acción profesional y de la participación de los alumnos con sus aprendizajes. A partir del análisis de los relatos y de las prácticas pedagógicas de las profesoras egresadas, fue posible observar que las

prácticas de las profesoras están permeadas por la investigación; de donde se infiere que en las prácticas pedagógicas desarrolladas por las profesoras egresadas, se utilizaron estrategias investigativas en las escuelas públicas de Educación Inicial, lugar de trabajo de las profesoras egresadas. La presente investigación trae aportes para la Educación Inicial, una vez que muestra que: la teoría junto a la práctica pedagógica investigativa posibilitan enseñar a los niños a construir sus aprendizajes personal y grupal.

**Palabras-claves:** Prácticas Pedagógicas Investigativas. Estrategias de Enseñanza. Educación Inicial.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CME/AF	Conselho Municipal de Alta Floresta
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
FAF	Faculdade de Alta Floresta
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama
FEAFLOP	Faculdade de Educação de Alta Floresta
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
UNIFLOP	União das Faculdades de Alta Floresta
TDEI	Técnico de Desenvolvimento Educacional Infantil

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola municipal de educação infantil Laura Vicuña.....	36
Figura 2 – As turmas da pesquisa - Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña .....	44
Figura 3 – Heitor do Maternal I investigando como foi feito o porquinho do projeto A casa dos porquinhos .....	62
Figura 4 – Crianças do Maternal I investigando no jardim da escola.....	63
Figura 5 – Crianças do Maternal I investigando no jardim da escola .....	64
Figura 6 - Finalização das Práticas Pedagógicas Investigativas na Entrada da Escola Municipal Ciranda da Terra Alta Floresta/MT.....	69
Figura 7 – A caminho da Escola Municipal Ciranda de Terra em Alta Floresta /MT.....	71
Figura 8 - Laura e Heitor, encontrando insetos no canteiro.....	72
Figura 9 – Mariana plantando moranguinho, sua fruta preferida.....	73
Figura 10 – As egressas incentivam as crianças a resolverem problemas em conjunto.....	74
Figura 11 – Miguel investigando o gosto da banana. ....	77
Figura 12 – Caixa surpresa de Literatura Infantil.....	84
Figura 13 – Descobrimos que os livros que estavam na caixa também podem ser de tecido.....	84
Figura 14 – Descobrimos o prazer de contar e ouvir histórias .....	85
Figura 15 – Os castelos investigados pelas crianças.....	88

Figura 16 – Roda de conversa sobre a moral da história “João e o Pé de Feijão” ....	90
Figura 17– Momentos em que as crianças investigam por conta própria .....	93
Figura 18 – Momentos de investigação proporcionados pela egressa Viviane com as crianças .....	95
Figura 19 – Momentos da contação de história pelas crianças.....	100
Figura 20 - Projeto Sacola Viajante.....	103
Figura 21- Projeto de Brincadeiras.....	106
Figura 22- Projeto cultivo de jardim na escola.....	108
Figura 23- Projeto aula passeio à Escola Municipal Ciranda da Terra.....	109
Figura 24 - As casinhas dos três porquinhos .....	120
Figura 25 - Brincando de casinha – eu sei cozinhar e cuidar do bebê .....	123
Figura 26 - Momentos da brincadeira com as bolas coloridas.....	128
Figura 27- Projeto Descobrindo o Céu – registro de observações do céu no pátio da escola.....	129
Figura 28- Documentação do projeto Descobrindo o Céu .....	134
Figura 29 - Momentos da documentação do portfólio .....	135
Figura 30 - Página do portfólio de aprendizagem.....	136

## SUMÁRIO

<b>1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS, UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL: PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
2.1 Planejando a caminhada .....	27
2.2 Os instrumentos da pesquisa.....	30
2.3 Contextualizando o cenário da pesquisa .....	35
2.3.1 A Escola de Educação Infantil Laura Vicuña .....	35
2.3.2 As egressas .....	39
2.3.2.1 A vida profissional das egressas.....	40
2.3.3 As crianças .....	42
<b>3 O QUE SE ENTENDE POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>46</b>
3.1 O conceito de práticas pedagógicas investigativas .....	46
3.1.1 A relação entre práticas pedagógicas investigativas e o princípio da investigação nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália.....	48
3.2 A investigação como uma estratégia de ensino .....	50
3.3 Práticas pedagógicas investigativas utilizando o trabalho por projetos .....	54
3.4 Práticas pedagógicas investigativas e sua relação com o princípio da investigação.....	56
3.4.1 Investigando <i>com</i> as crianças .....	60
3.4.1.1 O entendimento de escuta pelas egressas .....	64
3.4.1.2 As práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas na Escola Ciranda da Terra.....	69
3.4.2 Reflexões das egressas sobre as práticas pedagógicas investigativas.....	75
<b>4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS EGRESSAS ENVOLVENDO O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
4.1 Fundamentação e planejamento do trabalho por projetos .....	79

4.2 Os projetos desenvolvidos pelas turmas .....	86
4.3. Estratégia de ensino investigativo .....	112
4.3.1 O início de um projeto.....	113
4.3.1.1 Práticas pedagógicas originando projetos e estratégias .....	115
4.3.1.2 Os espaços de realização das estratégias .....	121
 5 DOCUMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO .....	126
5.1 A documentação das práticas pedagógicas investigativas como sustentação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças .....	126
5.2 A organização do portfólio .....	132
5.3 O portfólio oportunizando reflexão e avaliação .....	138
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
 REFERÊNCIAS.....	147
 APÊNDICES.....	153
APÊNDICE A – Descrição da cena – Início do projeto Descobrindo o Céu (planejamento do projeto) .....	154
APÊNDICE B – Transcrição do Diário de Campo.....	157
APÊNDICE C – Carta de Anuência para a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuna .....	158
APÊNDICE D – Roteiro da primeira observação .....	158
APÊNDICE E - Roteiro da segunda observação .....	160
APÊNDICE F - Roteiro da primeira entrevista .....	161
APÊNDICE G- Roteiro da segunda entrevista .....	162
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor	162
APÊNDICE I - Termo de Consentimento informando para os Responsáveis pelas crianças.....	164

## **1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS, UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL: PRIMEIRAS PALAVRAS**

Para iniciar esta escrita, utilizo várias passagens da minha trajetória de vida (profissional e pessoal) para mostrar ao leitor como as práticas pedagógicas, tema desta pesquisa, estiveram presentes de maneira significativa em minha caminhada como educadora e deram origem a este estudo.

Na fazenda onde nasci, em meio a uma natureza muito rica em plantações e animais, tive a minha primeira experiência como observadora da vivência investigativa: com a ajuda de minha avó, comecei a explorar a vida cotidiana. Eu lhe fazia muitas perguntas, e, quando se cansava de minhas indagações, devolvia-me os questionamentos dizendo: “O que você acha? Investiga! Descubra você mesma! O que é isso?” Assim, instigada por ela, construí o conceito de que é necessário buscar sempre uma resposta quando se tem um problema ou se quer saber mais sobre determinado assunto.

Com sete anos, ao entrar na escola da fazenda onde morávamos, imaginava encontrar um professor que me permitisse continuar construindo os meus conhecimentos através da investigação. Mas o que encontrei foi um ensino voltado à memorização, centrado em decorar as lições da cartilha “Caminho Suave”. Posso dizer que não fui alfabetizada naquele ano. O pouco que aprendi durante o meu primeiro ano escolar foi com a minha avó, que era quase analfabeta, porém foi ela que me ensinou o pouco que aprendi.



Ao terminar a primeira série<sup>1</sup>, saímos da fazenda. Meus pais se mudaram para a cidade, e eu passei a estudar em uma escola do estado, na qual ocorreram as vivências mais importantes da minha infância. A prática pedagógica da professora da segunda série me fazia pensar sobre a minha escrita. Foi nessa época que, devido aos seus questionamentos, passei a perceber a função social da escrita.

Essa professora trabalhava com uma proposta de ensino voltada para a investigação. Ela solicitava-me tarefas, como trazer embalagens dos produtos utilizados em minha casa por minha mãe. Pedia que observasse se os escritos dessas embalagens começavam com a mesma letra da palavra que ela estava trabalhando. Em outra tarefa, ela solicitava que investigasse quais as histórias que minha avó me contava quando eu era criança e depois me ajudava a transcrevê-las para o papel.

A professora utilizava práticas investigativas como estratégia, por exemplo, para a contação de histórias. Durante a leitura de um livro, parava de contar a história, mostrava a imagem e fazia questionamentos sobre valores sociais e relacionava o que o protagonista do livro vivia com a forma como nós vivíamos em sociedade. Passávamos a investigar sobre o que era ético ou não. Lembro-me de como essa prática modificou meu comportamento e hábitos e como fiquei fascinada com a literatura infantil apresentada por ela. Até aquele momento, eu não havia tido contato com os livros infantis, revistas em quadrinhos e jornais e, muito menos, pensado a vida como uma protagonista.

Esse encanto aumentou ainda mais quando minha professora pediu que eu fosse a uma banca de revistas, dessas que ficam na rua, e escolhesse uma história em quadrinhos para ler e contá-la na hora do conto. Fiquei maravilhada com tantos livros coloridos que vi na banca. Descobri, então, que podia adquirir meus próprios livros e fazer trocas com meus amigos depois de tê-los lido.

Acredito que as práticas pedagógicas dessa professora da segunda série, que se valia do processo investigativo, permitiram-me melhorar minhas leituras,

---

<sup>1</sup>Hoje primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

produções textuais e as obrigações do cotidiano. Relaciono a escolha pelo curso de Magistério, ao final do Ensino Médio, a essas fortes lembranças e penso que muito me espelhei em suas práticas pedagógicas.

Iniciei o curso de Magistério no ano de 1982, no Colégio Estadual Nestor Victor, na cidade de Pérola, no Estado do Paraná. Concomitantemente com esse curso, comecei a trabalhar como professora titular de uma escola municipal com uma turma multisseriada<sup>2</sup>. Iniciar a docência em uma sala com o ensino multisseriado não foi uma tarefa fácil, porém me possibilitou experimentar a responsabilidade de trabalhar com práticas investigativas para que os alunos pudessem aprender explorando e investigando o mundo da leitura, da escrita, das ciências, da história e da matemática.

No ano de 1985, passei no vestibular para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) de Umuarama – Paraná. Com os conhecimentos adquiridos no curso, comecei a fundamentar a minha prática pedagógica junto às crianças da classe multisseriada em autores como Dewey (1979) e Piaget (1983). Fundamentada em outros estudos contemporâneos, posso afirmar que hoje entendo a importância de haver lido esses clássicos da educação para compreender o trabalho voltado para uma prática investigativa junto às crianças da Educação Infantil.

Mesmo depois de quase um século, esses dois educadores continuam sendo lidos como autores importantes na organização do ensino investigativo. Eles trazem como princípio que as práticas pedagógicas dos professores deveriam ensinar as crianças a realizarem investigações em seu cotidiano.

Entendo, também, que existe um crescimento em relação ao que eu considerava no início da minha docência sobre investigação com o que considero hoje em relação à prática investigativa. A minha prática pedagógica, da época em

---

<sup>2</sup> As classes mutisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries, que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores, entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

que era aluna do curso de Pedagogia, buscava estimular as crianças a investigarem sobre os fatos e questões direcionados por mim. Hoje entendo que o estímulo à investigação parte do interesse das crianças através da participação e da escuta atenta do professor nas situações de aprendizagem.

Concluí o curso de Pedagogia no ano de 1989 e, em 1991, me mudei para Alta Floresta, em Mato Grosso. Nesse lugar, comecei a trabalhar com crianças que não avançavam de série e, em função disso, iam sendo agrupadas em uma mesma turma, a chamada “classe de alunos especiais”<sup>3</sup>.

Trabalhar com essa turma foi uma vivência importante em relação à minha prática pedagógica. Quando entrei em contato com essas crianças pela primeira vez, lembrei-me da minha dificuldade em ser alfabetizada e o quanto a prática pedagógica da professora da segunda série fez diferença no meu processo de letramento. Seguindo o exemplo do trabalho dela, consegui alfabetizar os alunos e os recoloquei nas séries próprias para cada idade.

A proposta de trabalho que desenvolvi junto a essas crianças foi reconhecida pela superintendente de educação, e então recebi o convite para trabalhar na Superintendência Regional com a formação continuada de professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Permaneci nessa função durante quatro anos, sempre empenhada em desenvolver junto aos professores das escolas um ensino menos tradicional e mais construtivista.

No ano de 1996, iniciei a minha vida profissional no ensino superior, como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta. Lecionei no Ensino Superior por dois anos e depois, a fim de dar continuidade aos meus estudos, mudei-me, em 1998, para Curitiba, com o objetivo de fazer a especialização em Docência no Ensino Superior.

---

<sup>3</sup> O atendimento educacional especializado deve ser organizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos, conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. O Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que ratifica com status de emenda constitucional a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, traz em seu artigo 24 que os estados-parte devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31870>>.

Na capital do estado do Paraná, passei a trabalhar, em 1998, no Sistema de Ensino Expoente, que, na época, trabalhava com Tecnologia Educacional. Esse sistema era composto por escolas que ofereciam os três níveis da educação escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Naquela instituição de ensino, meu trabalho foi assessorar os professores da Educação Infantil e dos demais níveis de ensino na metodologia de trabalho por projetos fundamentados na teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994).

Os projetos realizados no Colégio Expoente eram planejados e fundamentados em estudos realizados a partir do Projeto Spectrum, desenvolvido como uma pesquisa na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, pelo professor Howard Gardner. A pesquisa do Projeto Spectrum teve a duração de 4 anos (1984-1988), e seu objetivo era desenvolver meios de avaliar as capacidades cognitivas e os estilos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Outro importante projeto que serviu de embasamento teórico para as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Expoente foi o Project Zero, realizado em parceria com as creches e escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália e com a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Seu objetivo era estudar o papel da documentação pedagógica e da avaliação no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o Projeto Spectrum e o Project Zero fundamentaram as assessorias em que trabalhava com os professores, buscando desenvolver uma metodologia cuja prática pedagógica se pautava na investigação do ambiente natural e no ensino por investigação.

Assim, nas práticas pedagógicas dos professores do Colégio Expoente, o currículo foi ampliado para além das apostilas. Passou-se a realizar, em paralelo, um trabalho fundamentado a partir dos temas emergentes dos interesses e necessidades das crianças. Essa prática iniciou na Educação Infantil e se ampliou para os demais níveis de ensino.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em conjunto com a equipe de

professores do Colégio Expoente, no qual trabalhávamos com a metodologia de projetos, tinha bases metodológicas e epistemológicas construtivistas, buscava a construção de um contexto educativo que permitisse construir uma prática pedagógica investigativa.

O planejamento das práticas pedagógicas realizadas pela equipe de professores do Colégio Expoente, no ano de 2000, objetivava transgredir o modelo de currículo escolar da época, centrado nas disciplinas e no material apostilado. Em seus projetos de trabalho, os professores pretendiam inovar em relação aos papéis do aluno e do professor na construção do currículo, no sentido de trabalhar temas emergentes das situações cotidianas que iam aparecendo no decorrer dos processos de ensinar e de aprender, realizados pela equipe de professores do Expoente com a metodologia de projetos.

É importante destacar que trabalhar com a metodologia de projetos, em conjunto com o material apostilado, propunha levar o aluno a pensar por si próprio e a construir uma relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, na escola, envolvendo as famílias com a comunidade.

Foi nesse momento da minha vida profissional que iniciei as investigações sobre o currículo emergente, as práticas pedagógicas investigativas, trabalho por projetos e a documentação. E foi também o momento em que comecei a fazer uma aproximação com os princípios educativos das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/ Itália, para fundamentar os trabalhos por projetos desenvolvidos pelas professoras da pré-escola. Considero, assim, que essas experiências no Expoente foram significativas na escolha do tema desta pesquisa.

No ano de 2002, voltei a morar em Alta Floresta e comecei a lecionar novamente no Ensino Superior, como professora no curso de Pedagogia na FAF. Nesse curso, iniciei o meu trabalho com a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. No mesmo ano, comecei também a trabalhar como coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) “Fraternidade Francisco de Assis”, de Alta Floresta.

Na CNEC, meu trabalho se ancorava na mesma concepção construtivista e

em trabalho a partir de projetos, assim como o fiz no Sistema Expoente. Durante cinco anos como coordenadora, orientei os professores na execução de projetos envolvendo práticas investigativas com crianças. Um dos trabalhos que evidencio na escola CNEC foi um projeto realizado por uma professora com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a Polícia Militar e a Prefeitura Municipal de Alta Floresta.

Esse projeto, referente ao trânsito de veículos, era voltado para a educação da população alta-florestense. O objetivo era investigar, através de notícias de jornais locais, o número de vítimas infantis no trânsito. O resultado da investigação realizada pelas crianças mostrou a quantidade de mortes infantis no trânsito. Isso fez com que as autoridades, como vereadores, secretário de transporte e Polícia Militar, se mobilizassem para amenizar o problema com a construção de faixas de pedestres.

Em 2006, desliguei-me da CNEC para me dedicar à coordenação do curso de Pedagogia na FAF, do qual ainda sou coordenadora. Dessa forma, encontro-me há mais de 10 anos trabalhando no curso de Pedagogia com futuros professores, focando a importância da utilização, pelo professor, de uma prática pedagógica que se volte para o trabalho de investigação envolvendo as crianças da Educação Infantil.

Em discussões provocadas junto aos acadêmicos do curso sobre a necessidade de desenvolverem uma prática pedagógica que permita às crianças da Educação Infantil fazerem investigação, frequentemente os acadêmicos da disciplina de Fundamentos de Educação Infantil me questionavam sobre a importância de estruturar um trabalho referenciado na investigação.

Muitas vezes esse trabalho não era colocado em prática na sua totalidade porque a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil possui uma carga horária de cento e vinte horas. Destas, oitenta horas são destinadas às aulas teóricas, vinte horas para o planejamento e as demais para as aulas práticas.

Como essas vinte horas são um espaço de tempo muito curto para desenvolverem projetos fundamentados em práticas investigativas e a escola

pública não possui espaços físicos adequados, nem incentivos por parte de seus gestores nem investimentos em projetos, os alunos me questionavam como realizá-los nessas condições.

Percebi que esses questionamentos surgiam em razão do modo como estavam planejando suas práticas pedagógicas. Os alunos do curso de Pedagogia, que já se encontravam em sala ministrando aulas, não visavam à investigação, uma vez que usavam modelos de planos de aula ou trabalhos por projetos já planejados pelos professores das salas em que realizariam suas aulas práticas.

Pensando em modificar essa concepção tradicional utilizada por eles, comecei a problematizar seus planejamentos. Estimulava-os a buscarem situações de ensino<sup>4</sup> que permitissem práticas investigativas em seus planejamentos. Sugeri, como referência, que investigassem como as professoras da Escola CNEC planejavam suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, a proposta do ensino por investigação como uma prática pedagógica apresentada na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil passou a ser estudada pelos acadêmicos. Logo de início, eles se sentiram motivados a estudar o tema. Esse interesse aumentou também porque as escolas de Educação Infantil do município de Alta Floresta, Mato Grosso, apresentavam, na Feira Municipal do Conhecimento da Educação Básica – a qual, neste ano de 2018, se encontra na décima segunda edição –, trabalhos que contemplavam o processo investigativo e haviam sido desenvolvidos por professores.

A busca por referenciais teóricos sobre práticas pedagógicas investigativas permitiu-me, a cada ano, inovar nessa proposta de trabalho. E, diante da dificuldade de os alunos realizarem práticas pedagógicas voltadas para a investigação nas escolas da rede pública de ensino, eu me questionava: Como seriam as suas práticas? Será que eles utilizavam práticas investigativas ou só as colocavam em seus planejamentos para serem aprovados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil?

---

<sup>4</sup> Considero situações de ensino o momento da aula em que as crianças estão envolvidas em suas investigações e trabalhos e as professoras estão atentas, instigando-as em suas buscas e aprendizagens.

Embasada em minha experiência de professora dessa disciplina e do conhecimento dessa abordagem de práticas pedagógicas investigativas em escolas privadas no decorrer da minha trajetória profissional e pessoal apresentada nesta seção, senti-me motivada a investigar, no Mestrado em Ensino, um tema que permitisse refletir acerca das práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas por egressas do curso de Pedagogia no contexto da Educação Infantil em escolas públicas a fim de saber mais sobre essa prática pedagógica desenvolvida por elas.

Considerando essa minha caminhada pessoal e profissional, apresento o problema que norteia este projeto de pesquisa: Como as Egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF) utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como as egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, considera-se necessário:

- compreender o que as egressas entendem por práticas pedagógicas investigativas com crianças e como refletem sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, investigando suas práticas pedagógicas;
- conhecer, por meio das práticas pedagógicas das egressas, o ensino por investigação com crianças;
- analisar como o ensino por investigação é planejado e documentado pelas egressas a partir de suas práticas no cotidiano da escola.

Diante do exposto, acredito que o trabalho alicerçado na prática pedagógica investigativa é necessário para o desenvolvimento das crianças no sentido de torná-las autônomas, capazes de ir em busca do conhecimento através das relações e interações com o meio físico e social.

A dissertação está organizada em capítulos, assim distribuídos: no capítulo 1, Introdução, **Práticas Pedagógicas Investigativas, uma Trajetória Profissional e Pessoal: Primeiras Palavras**, apresento várias passagens da minha trajetória de



vida (profissional e pessoal) para mostrar ao leitor como as práticas pedagógicas, tema desta pesquisa, estiveram presentes de maneira significativa em minha caminhada como educadora e deram origem ao problema e aos objetivos deste estudo.

No capítulo 2, Os **Caminhos da Investigação**, apresento, na seção **Planejando a Caminhada**, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Na seção 2.2 – **Os instrumentos utilizados na investigação** –, apresento a observação participante, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, as filmagens e as fotografias como instrumentos utilizados na pesquisa. Em 2.3. **Contextualizando o cenário da pesquisa**, 2.3.1 **A escola de Educação Infantil**, apresento a Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña como o lócus da pesquisa. Nas seções 2.3.2 **As egressas** e 2.3.2.1 **A vida profissional das egressas**, exponho os motivos que me levaram à escolha das duas egressas da Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña com foco nas suas atuações profissionais. E, para finalizar esse, capítulo apresento em 2.3.3, **As crianças**, que, embora não sejam o foco da investigação, foram as protagonistas das práticas pedagógicas investigativas das egressas.

No capítulo 3 – **O que se entende por práticas pedagógicas investigativas no contexto da educação infantil**, apresento o referencial teórico que embasa o conceito de práticas pedagógicas Investigativas na Educação Infantil, bem como a visão das egressas em relação a essas práticas, à investigação no cotidiano da escola, à escuta atenta, ao envolvimento das crianças em situações de aprendizagem e à reflexão das egressas em relação a suas práticas.

Em 3.1 **O conceito de práticas pedagógicas investigativas**, abordei o conceito de práticas pedagógicas investigativas que fundamentam esta pesquisa. Em 3.1.1 **A relação entre práticas pedagógicas investigativas e o princípio da investigação nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália**, abordo os principais conceitos que fundamentam este trabalho, apresentando o conceito de práticas pedagógicas investigativas. Na seção 3.2 **A investigação como uma estratégia de ensino**, abordo o conceito de investigação como uma estratégia de ensino. Em 3.3 **Práticas pedagógicas investigativas utilizando o trabalho por projetos**, discuto como as práticas pedagógicas investigativas entrelaçam-se com a

metodologia do trabalho por projetos. Em 3.4. **Práticas pedagógicas investigativas e sua relação com o princípio da investigação**, abordo as práticas pedagógicas no entendimento das egressas. Essa seção se subdivide nas seguintes subseções: **3.4.1 Investigando com as crianças**, **3.4.1.1 O entendimento das egressas por escuta**, **3.4.1.2 Práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas na Escola Ciranda da Terra**, **3.4.2 Reflexões das egressas sobre suas práticas pedagógicas investigativas**

No capítulo 4 – **Práticas pedagógicas realizadas pelas egressas envolvendo o ensino por investigação**, apresento práticas pedagógicas investigativas realizadas pelas egressas e uma análise dessas práticas, bem como a metodologia do trabalho por projetos e as estratégias de ensino utilizadas pelas egressas. Na seção 4.1 **Fundamentação e planejamento do trabalho por projetos**, discorro sobre como as egressas embasaram as suas práticas pedagógicas investigativas envolvendo o trabalho por projetos e como ocorreu esse planejamento e o ensino investigativo. Em 4.2 **Os projetos desenvolvidos pelas turmas**, apresento algumas situações de ensino desenvolvidas no projeto pelas turmas do Maternal I e II. Em 4.3. **Estratégia de ensino investigativo**, conceituo estratégia de ensino investigativo. Essa seção se divide em outras subseções: 4.3.1 **O início de um projeto**, 4.3.1.1 **Práticas pedagógicas originando projetos e estratégias**, 4.3.1.3 **Os espaços de realização das estratégias**.

No capítulo 5 – **Documentação da prática pedagógica e avaliação**, apresento como as práticas pedagógicas foram documentadas pelas egressas, bem como sua relevância na orientação e reflexão quanto à aprendizagem das crianças. Na seção 5.1, **A documentação das práticas pedagógicas investigativas como sustentação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças**, apresento como as práticas pedagógicas investigativas das egressas foram documentadas por elas, sustentando o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Em 5.2 **A organização do portfólio**, esclareço que a escolha do portfólio como instrumento de avaliação contínua e formativa é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Alta Floresta. Em 5.3 **O portfólio oportunizando reflexão e avaliação**, abordo as práticas educativas das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, nas quais a documentação assume um papel importante nas

investigações pedagógicas realizadas pelos professores.

E, por fim, no Capítulo 6 **Considerações finais**, apresento as contribuições da pesquisa para o ensino da Educação Infantil, para as práticas pedagógicas investigativas e demais profissionais que fazem parte do processo educativo. Entendo que os achados deste estudo não finalizam a discussão em relação às questões apresentadas inicialmente sobre o tema abordado, mas abrem para novas oportunidades investigativas nesta área ainda em desenvolvimento, que são as práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil.

## 2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Planejando a caminhada

Para desenvolver esta pesquisa, foi necessário traçar um caminho a ser percorrido para a melhor compreensão do fenômeno a ser estudado. Confesso que foram muitas foram as interrogações em relação a esta investigação.

Entretanto, o desejo em investigar as práticas pedagógicas das minhas egressas foi mantido, como também o meu problema de pesquisa: **“Como as egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF) utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil?”**. Esse tema surgiu a partir de questionamentos que emergiram da minha própria prática de professora de Ensino Superior, ministrando a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil e considerando também que, ao mesmo tempo, sou pesquisadora. Essa escolha é compartilhada com Garrido, Brzezinski (2008, p. 155), que destacam:

Ser professor investigativo significa buscar esclarecer os problemas que ele e seus colegas vivenciam no cotidiano da escola, problemas de início confusos e polêmicos, porque envolvem pessoas, valores, crenças, interesses, frequentemente em conflito; significa aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir e respeitar os diferentes autores (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis pelo grupo a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas tornando o ensino pesquisa, pesquisa na ação.

Considero importante destacar ainda que a investigação sobre as práticas

pedagógicas investigativas dessas egressas pode ser de muita relevância social para a formação inicial e continuada de professores. Para Garrido, Brzezinski:

Ainda que o exercício da atividade docente seja por si só fator de autoformação do professor, na medida em que a experiência prática coloca desafios e dificuldades, exigindo que ele crie respostas para superá-las, o desenvolvimento profissional do professor se beneficia da colaboração com pesquisadores e formadores externos (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008, p. 164).

Assim, ao tomar essa importante decisão de investigar a prática pedagógica de duas egressas, chegou o momento de encontrar os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa. Esses percursos, muito além de levarem a uma resposta para o problema de pesquisa, foram necessários para que eu pudesse vivenciar junto com as egressas cada descoberta e detalhe sobre o desenvolvimento da pesquisa. Em função disso, para esta investigação foi escolhida a abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 13), “envolve a detecção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Por conseguinte, optei por essa abordagem de pesquisa porque ela permite a descrição do fenômeno tal como ele se apresenta no seu contexto natural. Além disso, permite maior proximidade entre o sujeito e o objeto da pesquisa, e acredita-se que a inclusão e a vivência do pesquisador na conjuntura da pesquisa são indispensáveis para que o conhecimento seja produzido.

Conforme Creswell (2010, p. 206 e 208), “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Uma característica da pesquisa qualitativa é o ambiente natural: “os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”. Esta investigação trata do percurso da prática pedagógica de duas egressas que atuam na Educação Infantil no que diz respeito ao ensino por investigação.

O interesse em pesquisar as duas egressas do curso de Pedagogia da FAF consiste em conhecer como elas utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas na Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña, de Alta

Floresta/MT, bem como compreender as dificuldades encontradas por elas durante as situações de aprendizagem ao envolverem seus alunos em investigação no cotidiano da escola.

A escolha por essas alunas egressas, entre um universo de alunos egressos, justifica-se por elas terem frequentado a graduação do curso de Pedagogia oferecido pela FAF nos anos de 2015 a 2016, época em que tive a oportunidade de ser a professora da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. Também se justifica porque essas duas egressas trabalham na Educação Infantil da rede pública do município de Alta Floresta, onde são reconhecidas pela comunidade escolar por desenvolverem, junto às crianças, um trabalho em que utilizam o ensino por investigação em projetos semestrais, como, por exemplo, de contação de histórias infantis, de cultivo de jardins e hortas<sup>5</sup>, deixando o ambiente da escola mais lúdico e colorindo a paisagem no período de estiagem do Mato Grosso.

Como a pesquisa foi voltada para as práticas pedagógicas de duas egressas da FAF, escolhi para este estudo a pesquisa-ação. Mesmo esta não sendo utilizada em sua totalidade, fiz uma aproximação com alguns de seus pressupostos. Thiollent (2004, p. 14) conceitua a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com base no conceito de Thiollent (2004), a pesquisa-ação está voltada para uma ação ou resolução de problema coletivo. Esclareço que, neste estudo, está voltada para uma ação, ao acompanhar as práticas pedagógicas das egressas, discriminando suas práticas realizadas no exercício de sua docência no que diz respeito ao ensino investigativo.

Embora o foco aqui estudado não seja um problema coletivo, reconhece-se,

---

<sup>5</sup> A escola utiliza um modelo de jardim e de horta sensorial, em que as plantas são cultivadas por todos da escola, de forma que garanta às crianças, professores, pais e à comunidade livre acesso para tocar, cuidar, investigar as espécies de plantas. Tem por objetivo possibilitar a investigação estimulando quatro sentidos do corpo humano: o tato, através das texturas das plantas; a audição, ao observarem o som das folhas secas ao serem tocadas, o zumbido dos insetos e o canto dos pássaros atraídos por elas; a visão, através da multiplicidade de cores; e, finalmente, o olfato, com os aromas das espécies.

no contexto social e educacional, a importância e a relevância do ensino investigativo como um princípio potencializador da prática pedagógica, tanto para o professor como para as crianças, já que, conforme mencionado na introdução deste trabalho, as egressas relatam sentir dificuldades no momento da aplicação das práticas pedagógicas investigativas em escola pública por falta de espaços, de incentivo e de viabilidade econômica.

Fiz uso de alguns pressupostos da pesquisa-ação, visto que esse tipo de pesquisa me permitiu conhecer e registrar as observações que realizei ao longo da investigação, tendo por base não só a coleta de dados, mas a contribuição com a melhoria das práticas pedagógicas das egressas. Esse procedimento me levou à compreensão de elementos importantes de como as egressas realizaram suas práticas pedagógicas e as dificuldades em relação ao desenvolvimento de situações de ensino encontradas por elas na escola pública.

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal localizada em Alta Floresta/MT. As turmas das duas egressas investigadas tinham em média 20 crianças, com idade entre 2 anos e aproximadamente 4 anos. Houve o consentimento da diretora da escola, que assinou o Termo de Anuência (APÊNDICE C).

## 2.2 Os instrumentos da pesquisa

Inicialmente, entrei em contato com as egressas e com a escola na qual desenvolvem a docência e solicitei sua colaboração em minha pesquisa. De imediato, elas se prontificaram a colaborar. Assim, as egressas foram informadas de que suas práticas pedagógicas com as crianças seriam investigadas, bem como foram informadas dos objetivos da pesquisa e dos instrumentos que seriam utilizados.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, fiz uso da **observação participante**, do **diário de campo**, de **entrevistas semiestruturadas**, de **filmagens** e de **fotografias**. Na sequência, descreverei cada um desses instrumentos.

A escolha pela observação participante foi propícia para este trabalho, pois

permitiu a minha inserção como pesquisadora no grupo observado, compartilhando com as egressas suas práticas pedagógicas diárias junto às crianças. Ademais, Becker (1997) salienta que a observação participante permite a realização da coleta de dados a partir da observação das pessoas envolvidas na pesquisa, para verificar as situações com que se deparam normalmente e o seu comportamento profissional diante delas. Isso me permitiu registrar conversações com as egressas participantes, visando descobrir suas interpretações sobre as práticas observadas.

Nessa direção, é relevante ressaltar que foi fundamental delinear de forma clara e objetiva o planejamento das observações a serem realizadas nesta pesquisa, o que é corroborado por Lüdke e André (2013, p. 25):

[...] planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-lo.

Foram realizadas 16 observações, sendo oito em cada turma, durante o período de dois meses, totalizando 32 horas de observação no total. As duas primeiras observações em cada uma dessas turmas seguiram roteiros semiestruturados, conforme APÊNDICES D e E, e as outras seis seguiram o mesmo procedimento durante o processo de investigação, adaptando-se às situações que emergiram ao longo da pesquisa.

O registro das observações participantes foi feito no **diário de campo**, o qual foi utilizado para fazer o relato detalhado das informações e reflexões colhidas em campo, tais como as falas das professoras egressas, a forma de organização das suas práticas investigativas com as crianças e o cenário da pesquisa durante o processo da coleta de dados. Segundo Triviños (1987, p. 27), o diário de campo é

[...] uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Em seguida, a fim de complementar a observação participante, “para colher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.



134), aconteceram três entrevistas com cada uma das professoras egressas para o levantamento dos dados. A primeira foi realizada no início do estudo com a finalidade de investigar o que as egressas entendem como ensino por investigação em suas práticas pedagógicas. As entrevistas ocorreram em minha sala de trabalho na faculdade, fora do seu ambiente escolar, para que não houvesse interferências do ambiente. Cada egressa foi entrevistada separadamente, para se sentir à vontade em suas respostas.

A segunda ocorreu durante a investigação para problematizar questões que surgiram durante as observações e, também, para maior aprofundamento das justificativas e colocações das participantes da pesquisa a respeito dos fatos ocorridos nas observações das práticas pedagógicas até aquele momento. Essa entrevista, a pedido das duas egressas, aconteceu com elas ao mesmo tempo: a intenção era assistir ao vídeo juntas e fazer uma pequena reflexão antes da entrevista.

A terceira entrevista ocorreu no final da pesquisa e foi planejada para responder aos questionamentos das situações ou fatos não esclarecidos durante o processo de investigação. Para essa entrevista, foi preparada, para cada professora egressa, uma apresentação em PowerPoint, em que foram apresentadas as descrições das observações, reflexões e vídeos realizados no decorrer do processo investigativo. A partir dessa apresentação, em que foi possível visualizar a trajetória, elas fizeram anotações de fatos ocorridos com o intuito de repensarem as práticas pedagógicas investigativas junto às crianças da Educação Infantil.

Durante a realização da segunda e da terceira entrevista, as egressas tiveram a oportunidade de visualizar vídeos realizados durante as observações da aplicação de suas situações de aprendizagem junto às crianças. Fizemos reuniões todas as quartas-feiras à noite, por três meses. As reflexões realizadas nesses encontros melhoraram a aplicação dos trabalhos por projetos e as estratégias de investigação junto às crianças.

Esclareço, ainda, que os roteiros das entrevistas estão dispostos nos APÊNDICES F e G deste trabalho; ademais, foram gravadas e transcritas para análise. Para isso, solicitou-se às entrevistadas a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, conforme APÊNDICE H, concordando com a sua participação na pesquisa.

Cabe ressaltar que, durante o desenvolvimento da pesquisa com as egressas, nos momentos de observação de suas práticas pedagógicas, houve crianças presentes e, mesmo não sendo elas o foco da pesquisa, foi encaminhado às famílias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme APÊNDICE I, esclarecendo a minha estada por um determinado período no cotidiano escolar das crianças.

A autorização dos responsáveis permitiu a utilização das filmagens realizadas, assim como das fotografias tiradas durante as situações de aprendizagens envolvendo as crianças. O TCLE informou às famílias que a turma da criança teve a presença da pesquisadora na sala de aula.

Mesmo a pesquisa não sendo diretamente desenvolvida com as crianças e consciente de que essa permissão foi dada pela assinatura dos pais, tentei encontrar diferentes formas de me comunicar com elas para obter esse consentimento, tais como me apresentar para a turma, informar o porquê da minha permanência junto à turma, de tal forma que eu fosse aceita e minha presença não viesse a prejudicar as situações de aprendizagem desenvolvidas pelas egressas.

O processo investigativo foi fotografado com o objetivo de as imagens auxiliarem na reflexão, na análise dos dados, na documentação e ilustração dos escritos da pesquisa, para que a construção da narrativa fosse mais objetiva e contextualizada no tema da pesquisa. A fotografia, segundo Guran (2012, p. 67), cumpre diversas funções ao longo da pesquisa. Dentre elas, destaca:

[...] funcionar como instrumento de investigação ou se constituírem no próprio objeto da pesquisa, como é o caso das imagens de natureza ética. Vale lembrar que uma mesma imagem pode mudar de natureza e até cumprir diversas funções ao longo da pesquisa.

Assim, as fotografias me apoiaram no sentido de descrever e ilustrar os processos observados junto às egressas e às crianças e serviram como base para as reflexões realizadas junto às egressas a fim de compreender o ensino através das práticas pedagógicas investigativas.

Por último, apresento a ferramenta de filmagens, que teve como objetivo verificar em detalhes o que não foi percebido durante as observações das práticas pedagógicas. Para Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005, p. 240), “a filmagem é um instrumento muito importante, pois possibilita ao pesquisador capturar dados não percebidos anteriormente na observação”. Assim, todo o material filmado foi catalogado e arquivado adequadamente no computador, de forma a tornar possível o acesso a cada item e sua análise. Optei por transcrever as gravações, transformando o texto audiovisual em texto escrito, para analisá-lo em conjunto com os demais instrumentos de pesquisa.

Para a análise das informações coletadas nas observações participantes, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, transcrições das filmagens e análise das fotografias, fiz uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), organizada em três etapas: pré-análise, exposição do material e a definição das categorias.

A pré-análise é a fase de organização do material e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais. Primeiramente, realizei uma “leitura flutuante”, descrita pela autora como o momento de estabelecer contato inicial com o material a ser analisado, deixando-se invadir pelo texto, tirando as primeiras impressões.

Ainda dentro da pré-análise, fiz a escolha dos materiais a serem submetidos à análise, de acordo com os objetivos da pesquisa e o problema de pesquisa levantado. Construiu-se, assim, o *corpus*, isto é, a gama de material a ser analisado. Passei então à preparação do material, que consiste em editar o texto, tirando os vícios de linguagem e algumas repetições desnecessárias.

Em seguida, passei à segunda etapa – “Exposição do material” –, quando fiz a codificação, isto é, a criação de códigos para identificar de maneira prática as categorias de análise que poderiam ser formadas considerando os objetivos e problemas da pesquisa. Utilizei, também, cores para identificar essas categorias de acordo com o problema de pesquisa a que respondiam. Essa categorização definiu os capítulos deste trabalho.

O terceiro passo consistiu na definição das categorias. Segundo Bardin

(2012), esta etapa é muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma relação com o seu sistema de categorias. A partir da categorização, formam-se classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. Essas classes são reunidas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Assim, Bardin (2012) indica uma categorização “a priori”, sugerida pelo material teórico, e categorias “a posteriori”, elaboradas após a análise do material.

Acredito, pois, que a abordagem escolhida para a realização da pesquisa, bem como os instrumentos e a técnica para a análise dos dados foram pertinentes para o desenvolvimento da investigação que me propus a realizar.

## **2.3 Contextualizando o cenário da pesquisa**

Nesta seção, apresento o cenário em que foi desenvolvido este estudo: a escola, as participantes da pesquisa, sua trajetória profissional, bem como as crianças envolvidas.

### **2.3.1 A Escola de Educação Infantil Laura Vicuña**

Cabe lembrar que o campo da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña, localizada no centro de Alta Floresta/MT, onde atuam as egressas, que serão investigadas em turmas de Maternal I e Maternal II<sup>6</sup>.

A escolha da instituição de ensino em que se encontram as egressas cujas práticas foram investigadas ocorreu por terem se destacado entre as escolas de Educação Infantil ao envolverem as crianças, as famílias e a comunidade em seus projetos. Ao visitar essa escola, percebe-se que os espaços físicos, como pátio, brinquedoteca, refeitório e horta, favorecem as relações das crianças entre si por

---

<sup>6</sup> Resolução nº 010/2010 – CME/AF, Art. 2º, Parágrafo Único, Maternal I e Maternal II (crianças de três a quatro anos).

possuírem um ambiente rico em oportunidades para a investigação.

O lócus da investigação foi fundado em 14 de outubro de 1984, pelas irmãs Maria José Machado e Maria Aparecida Zeferino. Organiza-se em Creche em período integral, compreendendo Berçário I, Maternal I e II, Pré-Escola I e II.

Figura 1 – Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña

 A fotografia mostra a entrada principal da escola, com um caminho pavimentado de pedras coloridas (vermelha, amarela, azul) que conduz ao pátio. À esquerda, há uma estrutura de concreto com uma placa que diz 'INVISÍVEL'. O pátio é cercado por uma grade de madeira e possui brinquedos feitos de pneus pintados em cores vibrantes (vermelho, amarelo, azul).	Entrada da principal da Escola Municipal Laura Vicuña
 A fotografia mostra a escola vista da lateral, com um caminho pavimentado que acompanha a fachada da escola. O pátio é cercado por uma grade de madeira e possui brinquedos feitos de pneus pintados em cores vibrantes (vermelho, amarelo, azul). Há também uma área com plantas e flores.	Escola vista da Lateral



Fonte: Autora (2017, 2018).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017, p. 6), a escola tem “a missão de assegurar uma educação de qualidade, garantindo o pleno desenvolvimento de todas as crianças e como objetivos estratégicos de Ensino-aprendizagem: melhorar as práticas pedagógicas da escola”.

Conforme o PPP (2017), no centro da construção dos saberes estão os bebês, as crianças e os adultos, “os alunos e os professores”. Assim, os “ofícios” de alunos e professores são reconstruídos com base nas concepções construtivistas.

De acordo com o exposto acima, o currículo da escola atende à integralidade da formação humana nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, de forma crítica e dinâmica, dando a oportunidade ao educando de entrar no movimento dos conceitos.

Nessa perspectiva, o currículo da escola viabiliza o ensino constituído de um conjunto de intenções e ações que

[...] vise à formação dos alunos com sucesso, priorizando o aspecto lúdico como principal ferramenta pedagógica contemplando a articulação entre o cuidar e o educar. Ele deverá contemplar os dois eixos norteadores das atividades escolares, a interação e a brincadeira, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como as Orientações Curriculares Municipal para esta etapa que está organizada nos seguintes componentes: Identidade e Autonomia, Música, Linguagem oral e escrita, Matemática, Movimento, Artes visuais e Natureza e Sociedade. Além destes

componentes, o mesmo contemplará a diversidade cultural, as relações etnicorraciais e a educação inclusiva, garantindo às crianças situações de experimentos, incluindo a rotina como parte integrante do currículo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 26).

Consta, também, na Dimensão Pedagógica do PPP (2017), que é importante para a Escola o ato de planejar envolvendo a participação de todos os professores, TDEIs (Técnico de Desenvolvimento Educacional Infantil), coordenador pedagógico e diretor, de forma coletiva, quinzenalmente. O plano de aula deverá conter os seguintes componentes: conteúdo, objetivo, metodologia e resultados esperados e/ou avaliação.

Dessa forma, segundo o PPP (2017), o trabalho pedagógico deverá ser pautado na modalidade organizativa por práticas investigativas, estabelecendo de forma clara e objetiva as ações pedagógicas visando ao pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Percebe-se, assim, que a avaliação descrita no PPP (2017) tem um caráter instrumental com função de obter dados, mapear e acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para reorientar o planejamento das ações educativas. Nesse processo, serão utilizados pelo professor diferentes instrumentos, como observação, registro (caderno de campo), portfólio e acompanhamento das atividades que darão suporte ao professor para o registro final do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Para solidificar o exposto acima, o PPP (2017) descreve os professores e o TDEIs como pessoas fundamentais no processo de mudança e transformação. No PPP (2017, p. 27), a postura do professor deverá ser

[...] de um educador pesquisador, mediador, orientador, reflexivo e inovador. Deverá refletir sobre si e sua prática no processo de ensino-aprendizagem, garantindo ao aluno o desenvolvimento de todas as suas habilidades em todas as áreas do conhecimento.

A equipe da escola está composta por 69 profissionais, entre professores e funcionários, havendo 282 alunos na Educação Infantil. Para atender à demanda dessas crianças, a escola proporciona áreas de jardinagem e de horta, as quais têm como finalidade oferecer uma educação que envolva as diferentes áreas do conhecimento, visando a um ensino de qualidade na Educação Infantil.



Diante do exposto, pensei que essa escola seria adequada para a realização da investigação uma vez que sua organização curricular permite às egressas práticas pedagógicas investigativas com crianças tão pequenas.

A escola onde ocorreu a investigação aceitou que a pesquisa fosse desenvolvida com as egressas escolhidas e assinou o termo de anuência, conforme APÊNDICE C.

### **2.3.2 As egressas**

As duas egressas escolhidas para fazer parte desta investigação foram destaque entre os meus alunos do curso de Pedagogia. Durante as situações de ensino por mim propostas, ao investigarem as teorias, grifavam os textos com pincéis coloridos e me questionavam sobre como aplicar tais teorias às práticas pedagógicas do dia a dia em sala de aula. Tentavam visualizar, no trabalho das professoras das salas em que eram auxiliares, as teorias estudadas e, fundamentadas no conhecimento teórico, passaram a fazer mudanças em suas práticas com as crianças.

As egressas destacaram-se também durante os estágios obrigatórios de regência em sala, sendo muito elogiadas pela coordenadora de estágio por fazerem planejamentos mais flexíveis e por conseguirem lidar com os imprevistos envolvendo as crianças nas situações de ensino. Ficaram conhecidas nas escolas onde realizaram os estágios, passando a ser convidadas pelas professoras regentes para substituí-las em dias em que precisavam faltar ao trabalho.

Envolvi-me com as egressas porque elas queriam planejar suas práticas pedagógicas do estágio obrigatório utilizando metodologia de projetos e estratégias investigativas. Enquanto eu as orientava sobre a fundamentação teórica e sobre situações de ensino, elas sempre me questionavam sobre a aplicabilidade das práticas nas escolas públicas. Elas me questionavam, dizendo “profe, você trabalha em colégio particular, que tem recursos, mas as escolas públicas não têm recursos para trabalhar com projetos”. Outro questionamento era sobre os espaços. Elas me



diziam “profe, não podemos sair da sala de aula com as crianças”, queixando-se de que, quando saíam com as crianças para o pátio da escola para explorar e investigar, essa situação de ensino era vista, pela gestão e demais colegas da escola, como uma forma de passar o tempo sem ministrar aula.

A escolha das egressas justifica-se, também, por ter acompanhado a sua trajetória durante as aulas da pós-graduação em Educação Infantil, quando produziram pequenos Pepper relatando as suas experiências em sala de aula como investigadoras de suas práticas e como professoras que instigam seus alunos a vivências investigativas. Assim, percebi que as egressas, ao realizarem as práticas pedagógicas e as documentarem para escrever os Pepper, estavam realizando pesquisa não só com o objetivo de pontuar na contagem de pontos da atribuição de aulas, mas também estavam preocupadas em melhorar a aprendizagem de seus alunos.

### **2.3.2.1 A vida profissional das egressas**

Embasada nas entrevistas realizadas durante a pesquisa, apresento e teço algumas considerações a respeito das egressas. Optei por identificá-las com seus nomes próprios e, na sequência, passo a apresentá-las.

Juciele é professora de Educação Infantil em Alta Floresta há 2 anos. Esse é o seu primeiro ano com o Maternal I; no ano passado, trabalhou no Berçário II.

Formou-se na Faculdade de Alta Floresta/MT no ano de 2015. Sua opção pelo curso de Pedagogia veio de um sonho de criança de ser professora. Apaixonada por crianças, aos 13 anos começou a trabalhar como babá, na época em que as creches ainda não absorviam todas as crianças e os pais precisavam trabalhar. Essa oportunidade lhe deu a certeza de que realmente queria ser professora da Educação Infantil.

Consciente de que a profissão escolhida era ser professora, fez o seletivo para auxiliar de sala na Escola de Educação Infantil Menino Jesus, em Alta Floresta, onde foi, por 4 anos, auxiliar do berçário.

Ao terminar a faculdade de Pedagogia, deu continuidade aos estudos, cursando a pós-graduação em Educação Infantil. Sempre pensou em sua formação continuada, participando em eventos com publicação de trabalhos que escreveu enquanto fazia a faculdade e a pós-graduação. Entre os artigos escritos, estão os intitulados “Educação para a Saúde e a Transversalidade na Educação Infantil, Prática Desenvolvida na Escola Ludovico da Riva Neta, Alta Floresta/MT, 2015”, “Diferentes Formas de Incentivar a Oralidade na Educação Infantil, uma Estratégia de Ensino Realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, Alta Floresta/MT”, no ano de 2015. Essas publicações permitiram-lhe fazer o seletivo para professora na Escola de Educação Infantil Laura Vicuña, onde está até o presente momento, trabalhando em dois períodos, com as turmas de Maternal I.

Já a egressa Viviane é professora há 18 anos. Iniciou a sua profissão na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e passou 14 anos de sua vida profissional investigando cuidadosamente cada aluno seu e qual a forma de tornar a vida deles um pouco melhor. Segundo ela, foi uma fase muito importante em sua vida, um trabalho que exigiu muito profissionalismo, dedicação e amor e fez dela uma professora reconhecida no município pelos bons resultados de suas práticas pedagógicas.

Participou de muitos cursos e orientações para o atendimento de crianças com todos os tipos de problemas que as impedissem de estar nas escolas regulares. Incentivada pela diretora da APAE a fazer o curso de Pedagogia por ser uma professora exemplar na instituição, decidiu fazer o ensino superior e a pós-graduação em Educação Infantil, com ênfase em Educação Inclusiva.

Ao entrar na faculdade, teve de sair da APAE e procurar uma outra instituição para trabalhar, visto que era muito difícil deixar seus alunos com outra professora para fazer os estágios uma vez que as crianças demoravam para estabelecer vínculos com substitutas. Foi nesse período que fez o teste seletivo para auxiliar de sala de aula na Escola Municipal Irmã Dulce. Passou, assim, a trabalhar com um grupo de professores que trabalhavam com atividades investigativas e trabalhos por projetos.

Dessa forma, em sala de aula, naquele momento como auxiliar de sala, a

egressa sempre buscava ler mais para fundamentar o seu trabalho junto com as professoras que trabalhavam com projetos. Várias vezes solicitou referências bibliográficas para ler. Sempre tinha em mente o objetivo de fazer um trabalho em conjunto com as professoras de sala, aplicando o estudado para verificar os resultados, que sempre eram compartilhados na sala de aula com os colegas.

A partir dessas investigações realizadas durante a faculdade, a egressa escreveu dois relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas em conjunto com a professora da sala. Essas práticas – intituladas “Temas Transversais, Pluralidade Cultural, Uma Prática Aplicada à Educação Infantil” e “A Importância da Família na Escola Durante o Projeto de Trabalho: Uma Chamada à Literatura”, realizadas na Escola Irmã Dulce em Alta Floresta/MT, em 2016 – foram publicadas na revista da REFAF (revista do curso de Pedagogia da FAF) e chamaram a atenção para o trabalho diferenciado que a escola vinha fazendo.

Assim, em função do trabalho relevante da egressa, o curso de Pedagogia da FAF estabeleceu com a escola uma parceria no sentido de contribuir com seus projetos pedagógicos.

A professora Viviane não é concursada no município e precisa participar da contagem de pontos para conseguir sala de aula<sup>7</sup>. Por esse motivo, ela muda de escola a cada final de ano, quando ocorre a atribuição de pontos. Neste ano, ela está trabalhando na Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña, no Maternal II, como já mencionado acima.

### **2.3.3 As crianças**

Embora a pesquisa não seja dirigida à observação das crianças, mas das egressas em relação à aplicação de suas práticas pedagógicas investigativas, tive de me apresentar às crianças e conviver com elas por mais de dois meses. A seguir,

---

<sup>7</sup> A contagem de pontos é realizada a cada final de ano letivo, na Secretaria Municipal de Educação, com os professores que passaram no seletivo do município. Essa contagem de pontos é referente à participação em cursos na área de atuação e publicações que os professores fizeram durante o ano. Quem tem mais pontos escolhe primeiro a escola em que deseja trabalhar.

apresento as duas turmas e minha relação com as crianças.

No início do semestre, na sala da egressa Juciele, havia vinte (20) crianças em tempo parcial, uma das quais com laudo de autista. Todas estavam na mesma faixa etária, entre 2 anos e meio e 3 anos. Como ainda não tinham frequentado a escola, tudo era muito desconhecido para elas.

Minhas observações realizadas em sala de aula – e registradas no diário de campo – permitiram observar que as crianças choravam muito nos primeiros dias de aula. E foi preciso muito colo, carinho e diálogo para que elas entendessem o que faziam na escola e que seus pais voltariam para buscá-las no final da tarde.

Em virtude disso, durante o primeiro mês de aulas, as propostas feitas pela egressa acabavam sendo interrompidas várias vezes por causa dos choros contínuos das crianças querendo a mãe ou chorando perto da porta, ansiosas para irem para casa. Em função disso, duas crianças (que foram identificadas com seus nomes próprios, assim como todas as demais desta pesquisa) – Laura e Heitor– se apegaram muito a mim. Depois do lanche, os dois sempre queriam um pouco de colo e um carinho.

Em virtude de tudo isso, no início do semestre a professora planejou situações de aprendizagens mais livres, com brinquedos, peças de encaixe, contação de histórias e musicalização a fim de permitir a interação entre as crianças e a professora. Logo no início do segundo mês, as crianças começaram a se organizar em grupo para realizar as propostas da professora. E, conforme a egressa Juciele, *“nos vídeos ficou visível como as crianças aprendem em grupo, umas com as outras”*.

A partir do segundo mês, as situações de ensino proporcionadas pela professora às crianças constituíam práticas pedagógicas utilizando a estratégia investigativa com as crianças. Essas práticas foram muito bem até o final do terceiro mês, quando abriu uma nova escola de Educação Infantil na cidade, e as crianças pediram transferência a fim de ir para perto de suas casas, ou passaram para outra sala, de período integral.

Das 20 crianças do início do semestre, só 4 permaneceram na turma, e, no

final do semestre, entraram 16 novas crianças que esperavam por vaga e nunca haviam frequentado a escola. Foi relato da professora durante a última entrevista: *“Penso que os novos alunos estão nesse aprendizado do que é escola. Penso que vou ter que retomar o planejamento e começar com esses novos alunos.”*

Devido às transferências e às matrículas novas na sala da egressa, as crianças pequenas mudaram muito durante o mês de maio.

Diferentemente, a turma das crianças da egressa Viviane, Maternal II, era formada por 19 crianças em tempo integral, com uma autista com comprometimento na fala. Todas tinham a mesma idade, entre 3 anos e meio e 4 anos.

Todas as crianças já se conheciam, pois estudaram juntas na escola em anos anteriores. De acordo com as minhas observações, elas já estavam com uma rotina bem definida do que acontece na escola. Em virtude disso, desde o início, as situações de ensino propostas para elas foram bem-sucedidas, e o seu envolvimento em situações de ensino que permitem a estratégia investigativa aconteceu logo nos primeiros dias.

Figura 2 – As turmas da pesquisa - Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña



Fonte: Autora (2018).

As seções apresentadas no capítulo **Os Caminhos da Investigação** me permitiram o conhecimento do contexto da pesquisa, possibilitando-me uma maior aproximação com as egressas, com as crianças e com a escola. Senti-me motivada para dar início a este trabalho. Além disso, auxiliaram-me nos encontros com as egressas, provocando ainda mais questionamentos e reflexões acerca do foco de minha pesquisa: **Como as egressas do curso de Pedagogia da faculdade de Alta Floresta (FAF) utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil?**

No capítulo que segue, apresento os conceitos que fundamentam esta pesquisa e permitem a compreensão do que significa dizer práticas pedagógicas investigativas, bem como o que as egressas entendem por práticas investigativas no contexto da Educação Infantil.

### **3 O QUE SE ENTENDE POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que embasa o conceito de práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil, bem como a visão das egressas em relação a essas práticas, à investigação no cotidiano da escola, à escuta atenta, ao envolvimento das crianças em situações de aprendizagem e à reflexão das egressas em relação a suas práticas.

#### **3.1 O conceito de práticas pedagógicas investigativas**

Para abordar as práticas pedagógicas investigativas, busquei embasamento em Franco (2015), Porlán, Martins (1997) e Niza (2007) a fim de compreender o que são práticas pedagógicas investigativas que envolvem os professores, as crianças e suas famílias.

No entendimento de Franco (2015), o conceito de práticas pedagógicas está fundamentado em um processo de concretização do ensino que só ocorre por meio das práticas pedagógicas vivas, existenciais e, por natureza, interativas e impactantes. Segundo a autora, são

[...] aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação,

solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Portanto, para Franco (2015), uma aula só se torna uma prática pedagógica quando é planejada em torno de intencionalidades, de situações de ensino que dão sentido às intencionalidades e é avaliada por meio de contínua reflexão sobre essas intencionalidades, de forma que atinja a todos (crianças e professores). Além disso, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa do professor e das crianças.

Para conceituar a investigação situada nas práticas pedagógicas dos professores ao organizarem e propiciarem situações de ensino, busco respaldo em Porlán, Martins (1997, p.19): “É o professor que diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, experimenta e avalia tais hipóteses, elege seus materiais, desenha as atividades, relaciona conhecimentos diversos, etc... É, por fim, um *investigador em aula*”. Como esse conceito da prática pedagógica foca o professor, faz-se necessário citar Niza (2007, p. 130), que complementa destacando que a investigação “constitui estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem do grupo (as crianças e os professores)”. Nesse sentido, os conceitos de Franco (2015), Porlán, Martins (1997) e Niza (2007), juntos, proporcionam o entendimento de uma prática pedagógica em que a intenção investigativa constitui-se como base do planejamento emergente a partir dos interesses das crianças, permitindo, assim, que o processo de ensino e aprendizagem se constitua de forma cooperativa com as crianças, considerando o aspecto sociocultural, que se dá por meio de inter-relações, que requerem a construção de um ambiente que permite um movimento de interdependência e interação, segundo Rinaldi (2017,p.27).

Entrecruzando os conceitos dos autores citados, entendo que as práticas pedagógicas investigativas são próprias do professor que, no cotidiano da escola, produz um ensino em que estão presentes os seguintes aspectos: a intencionalidade (FRANCO, 2015) de uma formação investigativa, tanto do professor quanto das crianças (PORLÁN; MARTINS, 1997); os conhecimentos das estratégias de ensino; o ambiente de trabalho participativo propício e a perspectiva da equipe pedagógica; a organização espaço-temporal e das situações de ensino para a investigação entre os protagonistas da aprendizagem; o respeito à organização e ao interesse dos



crianças; conhecimentos prévios dos temas investigados, vivências investigativas, experiências anteriores; enfim, tudo o que instigue o ensino investigativo no professor e nas crianças (NIZA,2007).

Na próxima subseção, busco fazer uma aproximação do conceito de práticas pedagógicas investigativas com o princípio da investigação utilizado nas escolas municipais de Educação Infantil da região de Reggio Emilia, na Itália. Começo a subseção aprofundando o estudo sobre as práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil, numa perspectiva construída historicamente a partir do século XX e que mais se aproxima do ensino que norteia esta pesquisa.

### **3.1.1 A relação entre práticas pedagógicas investigativas e o princípio da investigação nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália**

Nesta subseção, abordo os principais conceitos que fundamentam este trabalho, apresentando como o conceito de práticas pedagógicas investigativas foi se constituindo no ensino das crianças e como se relaciona com as práticas educativas desenvolvidas por professores nas escolas de Educação Infantil em diversos países, principalmente na Itália.

Ao pesquisar essas práticas pedagógicas investigativas envolvendo crianças, realizadas por professores da Educação Infantil, é importante primeiramente analisar as condições em que ocorreram em épocas passadas e como esse ensino, voltado para o universo infantil, transformou-se ao longo do contexto histórico, tornando-se uma prática cotidiana.

Tomando como referência o conceito de práticas pedagógicas investigativas como ações de ensino em que o professor tem a intenção de investigar e provocar o princípio investigativo nas crianças, encontramos as primeiras vivências relacionadas às práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil em Maria Montessori (1994), fundadora da “Casa Bambini”, em Roma. Ela desenvolveu o método Montessori, dirigido especialmente às crianças da Educação Infantil. O método propõe diversas situações de aprendizagem que proporcionam liberdade às crianças para aprenderem por si mesmas, seguindo o ritmo de suas próprias

descobertas. Na sequência, Jean Piaget (1994), com sua teoria dos estágios de desenvolvimento da aprendizagem, possibilitou compreender que uma criança é rica em possibilidades de aprendizagem; John Dewey (1979,1997) ressaltou que o princípio da aprendizagem é que as crianças aprendem melhor realizando investigações associadas aos conteúdos ensinados; e Loris Malaguzzi (2001), por ter delineado e participado da construção da proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália, defendendo o ensino investigativo como um princípio educativo.

A partir das experiências iniciadas com os Jardins de Infância de Froebel (1852), seguidas pelas pedagogias e estudos de Montessori (1994), Piaget (1994), Dewey (1979, 1997) e Malaguzzi (2001), o ensino passou por grandes avanços em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas investigativas, primeiramente nas escolas europeias e americanas, espalhando-se depois para o mundo. Essas contribuições foram muito significativas para a formação do entendimento de práticas pedagógicas investigativas.

Dentre os autores citados acima, a concepção de Loris Malaguzzi<sup>8</sup> foi a utilizada nesta pesquisa por ter criado, após a Segunda Guerra Mundial, nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, um sistema de ensino fundamentado em uma concepção filosófica que diferenciou o currículo da Educação Infantil, utilizando práticas educativas com concepções cujo foco é a criança e sua aprendizagem. Essas práticas envolvem crianças em situações de aprendizagem que proporcionam a exploração do seu cotidiano. Dessa forma, a criança é “desafiada a explorar o seu ambiente, que deve ser rico em possibilidades, onde lhe é possível expressar-se através de todas as suas linguagens” (SILVA, 2011, p. 25), entre elas, as palavras, a linguagem corporal, produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, colagens, dramatizações, teatros de sombra e musicalização. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21), em Reggio Emilia, essa prática pedagógica é realizada em conjunto entre as crianças e o adulto:

---

<sup>8</sup> Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, fundou escolas para a infância em Reggio Emilia. Considerava fundamental que o sistema de escolarização se expandisse para o mundo da família, integrando-a e respeitando seu direito de conhecer e participar do trabalho desenvolvido pela escola. Ponderava ser essencial que o foco de seu sistema fosse a criança, mas não só a criança. Era preciso que os professores e as famílias fossem também vistos como centrais para a educação das crianças.

[...] a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à exploração e à discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e soluções de problemas de forma aberta.

Considerando isso, pensei ser essa abordagem educacional de Reggio Emilia a mais apropriada para esta pesquisa, principalmente porque nasceu da necessidade de uma comunidade em reconstruir as escolas de Educação Infantil. Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), esse momento se deu após a Segunda Guerra Mundial, quando as famílias de Reggio Emilia precisaram organizar um espaço para a educação de seus filhos. Assim, empenharam-se em descobrir uma abordagem de educação para as escolas, uma forma diferenciada de ensinar, que pensasse diferente do que até então se conhecia. Além disso, houve uma grande preocupação em integrar a educação e a escola à comunidade. Essa abordagem, enriquecida com os trabalhos desenvolvidos pelas escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, passou a influenciar diversos países, entre eles o Brasil e, conseqüentemente, esta pesquisa, uma vez que há uma atenção especial em relação aos processos investigativos com as crianças nas escolas italianas, que passaram a ser consideradas uma referência no universo da Educação Infantil, consideradas como das melhores do mundo pela revista Newsweek, no ano de 1991.

No subcapítulo seguinte, apresento como autores brasileiros e estrangeiros das duas últimas décadas se aproximaram da abordagem das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia e do princípio da investigação das propostas educativas de Reggio Emilia, utilizando-o como uma estratégia de ensino na Educação Infantil.

### **3.2 A investigação como uma estratégia de ensino**

O conceito de investigação como uma estratégia de ensino nesta pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre as práticas educativas das escolas municipais de

Educação Infantil de Reggio Emilia/ Itália, bem como nos estudos de Anastasiou e Alves (2004), Cañal, Porlan e Martins (1981,1987), Formosinho, Lino e Niza (2007), Malaguzzi (2001), Silva (2011), Silva, Beuren e Lorenzon (2016) e Rinaldi (2017).

Busco em Anastasiou e Alves (2004, p. 75) o conceito de estratégia: “[...] estratégia: do grego *estrategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos”. Conforme citado, as estratégias, quando direcionadas para o ensino de crianças, consistem na prática de se alcançar objetivos que dizem respeito às situações de ensino que se pretende trabalhar em sala de aula. Ainda na visão de Anastasiou e Alves (2004), o ensino é arte, ação de construção do conhecimento.

Nesse sentido, fundamentando-se nos conceitos acima, as egressas, valendo-se de metodologias de trabalho por projetos, utilizaram-se das estratégias de investigação para a apropriação do conhecimento pelas crianças. Embasam também em Anastasiou e Alves (2004, p. 77) os seus objetivos ao planejarem, quando elas dizem: “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”. Por isso, os objetivos que nortearam esta investigação estavam bem definidos pelos protagonistas – professores, crianças e familiares: ao planejarem, durante o percurso do processo de ensino, utilizaram a investigação.

Assim, a estratégia de ensino utilizada pelas egressas para a investigação durante as práticas pedagógicas é o que se entende, nesta pesquisa, como estratégias investigativas. Ela foi utilizada pelas egressas como forma de aproximação com o princípio investigativo, que é base do trabalho dos educadores das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia.

Para esclarecer melhor esse conceito, faz-se necessário um melhor entendimento de investigação. Silva (2011, p. 26) ressalta:

A investigação: dimensão essencial na vida das crianças e adultos. É uma prática cotidiana, uma atitude existencial e ética, necessária à interpretação da complexidade do mundo, dos fenômenos, dos sistemas de convivência. É um potente instrumento de renovação e educação que se torna visível através da documentação.

Diante da importância que o conceito de investigação proposto por Silva (2011) assume na formação das crianças e dos adultos, o tema passou a ser objeto de estudo de vários autores, os quais geraram uma multiplicidade de entendimentos, visto que Rinaldi (2017) intitula a busca e a construção de conhecimentos como pesquisa ou atitude de investigação. Assim, faz-se necessário analisar mais profundamente a diferença entre pesquisa e investigação no cotidiano da escola. Silva, Beuren e Lorenzon (2016) esclarecem a diferença entre pesquisa e investigação quando salientam que

[...] referem-se a pesquisa na área de ciências (química, física, biologia), por outras apresentarem modos de trabalho que ficam presos a metodologias científicas ou a atividades complexas de análise e reconstrução de conhecimento que, dificilmente, conseguiríamos realizar com crianças [...] Todavia, da mesma forma que existe um distanciamento entre a pesquisa científica e a investigação com crianças devido à questão metodológica, há uma aproximação entre ambas, que é relacionada à inovação. [...] nessa perspectiva, a reconstrução do conhecimento é uma aproximação existente entre a pesquisa científica e a investigação com crianças. Contudo, enquanto na pesquisa científica essa preocupação é formal, na investigação com crianças, é uma preocupação informal, que objetiva principalmente a sua aprendizagem (SILVA; BEUREN; LORENZON, 2016, p. 7-8, grifos dos autores).

Após entendimento e separação dos dois conceitos no entendimento desses autores – a pesquisa como um ato de formalidades que segue metodologias mais normatizadas e que levaram mais tempo para serem entendidas pelas crianças, embora a reconstrução do conhecimento as aproxime – optei por utilizar o conceito da investigação no cotidiano da escola como uma preocupação informal e inovadora em que as crianças investigam motivadas pelos seus interesses ou instigadas pelos professores. E, também, porque a investigação é necessária às propostas de trabalho por projetos, que nortearam as práticas pedagógicas das egressas, passando a ser utilizadas como uma estratégia de ensino capaz de trilhar possíveis caminhos em que os questionamentos das crianças foram essenciais para a investigação e o desenvolvimento desses trabalhos.

Embora se tenha optado nesta pesquisa pelo conceito de investigação como uma estratégia de ensino, tomou-se cuidado em observar como as egressas fizeram a aproximação das crianças com o olhar científico, direcionando-as para a investigação como uma atividade essencial para toda a vida. Silva, Beuren e Lorenzon (2016, p. 8) afirmam que a investigação não é somente uma situação de

ensino restrita a laboratórios, mas uma estratégia utilizada para superar problemas, sejam cognitivos ou do cotidiano:

Investigar é buscar estratégias para resolver nossos próprios problemas como, por exemplo, uma pessoa adulta “investiga” no momento que vai a um mercado e compara preços entre determinados produtos; ou, ao assistir uma notícia para a qual procura na internet mais informações, produzindo um hipertexto da informação recebida. Da mesma forma, as crianças desde muito cedo fazem investigação ao manipular e explorar materiais ou ao observar situações cotidianas para compreender sua realidade (SILVA; BEUREN; LORENZON, 2016, p. 8).

[...] de desempenhar esse papel com total consciência de nossa vulnerabilidade, o que significa aceitar dúvidas e erros, assim como a possibilidade de surpresas e curiosidades, que são tão necessárias aos verdadeiros atos de conhecimento e criação. Isso requer um educador “poderoso”, o único tipo adequado à nossa criança igualmente “poderosa”. Dessa forma a escola se torna um local de pesquisa, onde as crianças, junto com os educadores, são as pesquisadoras primordiais (RINALDI, 2017, p. 227).

O termo “pesquisa” referido por Rinaldi (2017, p. 186) na citação acima é concebido no projeto educativo das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia “[...] como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência, pelo significado. [...] na tentativa de descrever a força vital que pode ser comum a adultos e crianças, dentro e fora da escola”, no sentido de criar uma cultura de investigação ético-existencial possível numa realidade cultural, social e política como a que vivemos hoje, pesquisa que tem valor por buscar valores.

Nesse sentido, na abordagem das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, a investigação é um princípio utilizado por todos os protagonistas da escola e, nas palavras de Rinaldi (2017, p. 228), pode ser melhor entendido usando a metáfora de escola como “canteiro de obras ou de um laboratório permanente, no qual os processos de pesquisa de crianças e educadores são fortemente entrelaçados e estão em constante evolução”. Diante desse entendimento, cremos que o relacionamento entre os professores e as crianças nesse processo investigativo é de complementaridade, no sentido de aproximação do conhecimento, interpretações e entendimento da realidade.

O princípio investigativo pode ser interpretado como uma estratégia de ensino utilizada pelos professores e pela escola. Esse princípio é potencializador em relação ao ensino e à aprendizagem das crianças, que se transformam num

contexto em que acontece a coconstrução de teorias, interpretações e entendimentos da realidade através das “cem linguagens” (RINALDI, 2017).

A respeito dos princípios da investigação, da escuta e da participação – já citados na pesquisa anteriormente –, que fazem parte da abordagem educativa das Escolas de Educação Infantil Reggianas, constatamos que eles possibilitam a criação de múltiplas estratégias de ensino, e uma delas pode ser a investigativa, que foi foco central da pesquisa realizada na escola municipal de Educação Infantil Laura Vicuña em relação às práticas pedagógicas das egressas.

Assim, após o relato do que se considera como práticas pedagógicas investigativas, estratégia de ensino, pesquisa e investigação como uma aproximação com o princípio educativo abordado nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, passo a abordar as práticas pedagógicas investigativas e o trabalho por projetos realizado pelas egressas.

### **3.3 Práticas pedagógicas investigativas utilizando o trabalho por projetos**

Nesta seção, discute-se como as práticas pedagógicas investigativas realizaram-se através da metodologia do trabalho por projetos, a qual se define como uma ação reflexiva, organizada na perspectiva teórica emergente, que considera a criança protagonista ativa do seu processo de crescimento. Além disso, prevê a participação da família no processo educativo, a investigação como uma prática cotidiana importante na vida da criança, utilizando a documentação como instrumento de reflexão sobre o trabalho pedagógico e a avaliação da criança e do professor (FRANCO, 2015; PORLÁN, MARTINS, 1997; RINALDI, 2014, 2017; e NIZA, 2007). Define-se também o conceito de metodologia de trabalho por projetos, entendido por Rinaldi (2017) como uma ideia de processo dinâmico, de percurso, em que a comunicação e a escuta significam as investigações dos professores, das crianças e das famílias em um grupo de trabalho.

Dessa forma, é importante salientar que as egressas desta pesquisa aproximaram suas práticas pedagógicas investigativas usando esse tipo de metodologia com as práticas educativas das escolas municipais de Educação Infantil

de Reggio Emilia. Para esclarecer como foi realizada esta aproximação, segue um breve relato de como são realizados esses trabalhos nas escolas de Educação Infantil.

Os projetos desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia são projetados a cada ano, com duração variada; seu percurso segue conforme o interesse e motivação das crianças e pode durar dias e até meses. Originam-se sempre dos conhecimentos que se tem sobre as crianças, a sua comunidade cultural e social de origem, seus valores e suas crenças (MALAGUZZI, 2001). Nos projetos cotidianos que se realizam nas escolas, os docentes, crianças e famílias produzem documentação que informa e dá forma a esses trabalhos que se desenvolvem do início ao final do ano escolar.

O trabalho por projetos nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia é determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no cotidiano da escola entre as crianças, os educadores, as famílias e o ambiente social em que estão inseridos (RINALDI, 2017). Além disso, todo ele é planejado sustentando-se nos recursos humanos, materiais, técnicos e culturais das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 2001). Os temas a serem investigados e o que será trabalhado surgem da proposta de uma ou mais crianças, da sugestão da professora, de um fato natural e até mesmo de algo suscitado pelo contexto físico e social interessante para as crianças.

A documentação que vai se produzindo durante o trabalho nessas escolas é componente essencial de investigação, tanto para os docentes, ao refletirem sobre a sua prática pedagógica, como para crianças, ao avaliarem o seu desenvolvimento na aprendizagem (RINALDI, 2006).

Diante do exposto, o trabalho por projetos realizado nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia constitui-se de estudos em profundidade de conhecimentos, ideias, interesses que emergem do grupo de docentes, crianças e famílias. Permite integrar em seu percurso os interesses e necessidades que emergem no cotidiano das práticas pedagógicas.



Outro ponto importante a destacar nesse trabalho é que ele resulta de uma colaboração entre as crianças, os professores, as famílias, os atelieristas e demais pessoas da comunidade que forem envolvidas no planejamento (NIZA, 2007). Este trabalho de colaboração e reflexão em grupo permite um ensino participativo em que o planejamento emerge das escutas das crianças e as conduz a novas descobertas e investigações.

Para o desenvolvimento do trabalho com projetos, o trabalho em grupo é outro ponto importante nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. No desenvolvimento do trabalho, as crianças participam em pequenos grupos, em geral de quatro a seis crianças (NIZA, 2007). O trabalho em pequenos grupos é importante para estruturar uma investigação de um tema ou tópico de interesse comum do grupo. Segundo Niza (2007, p. 113), “o projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos, compartilhando e trocando experiências de forma a construir algo novo e inesperado, algo impossível de construir individualmente”.

Desse modo, o trabalho em pequenos grupos de crianças possibilita o questionamento, conduz ao conflito de ideias e provoca negociações e partilhas, promovendo, assim, a aprendizagem em um contexto de investigação em grupo. Rinaldi (2004) complementa, salientando que o professor é responsável por estabelecer entre os grupos de crianças relações pessoais e pedagógicas, documentando os esforços que o grupo revela no momento do desenvolvimento do projeto.

Diante do exposto, conclui-se que a finalidade do trabalho por projetos que contempla práticas pedagógicas investigativas é tornar o ensino um processo desafiador, levando as crianças a explorarem seus conhecimentos prévios e buscarem o que querem saber, através da análise das situações e dos fatos durante o percurso da investigação.

### **3.4 Práticas pedagógicas investigativas e sua relação com o princípio da investigação**

Nesta seção, procuro abordar de que modo as egressas Juciele e Viviane, em suas práticas pedagógicas cotidianas junto às crianças do Maternal I e II, buscam contemplar as estratégias de ensino investigativo, o que elas entendem como práticas pedagógicas investigativas e qual a sua relação com o princípio de investigação proposto na abordagem pedagógica das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia.

A pesquisa com as egressas teve o seu início com a primeira entrevista, em que lhes perguntei o que entendiam por práticas pedagógicas investigativas. A primeira egressa entrevistada, Viviane, assim se manifestou: *“Eu tenho o entendimento de que o ensino por investigação parte do planejamento emergente. Vai ser aquele ensino baseado na escuta e no interesse das crianças, em que vou proporcionar ao meu aluno estar questionando durante as atividades propostas em sala de aula. Gosto muito disso, porque também nos faz pensar sobre as nossas ideias pré-concebidas”*. Coadunam do mesmo pensamento Miorando, Silva, Neuenfeldt, Schuck e Lorenzon (2017, p. 60):

O nosso entendimento sobre o processo investigativo está sob a concepção do Planejamento Emergente. Esta abordagem de planejamento tem por foco os interesses e as necessidades das crianças, uma vez que parte de uma lógica em que a criança deve ser protagonista ativa nas situações de aprendizagem que ocorrem na escola.

Desse modo, durante as observações participantes realizadas na fase do planejamento do plano de ensino, que as egressas realizavam nas segundas-feiras em conjunto com as TDEIs, após a aula, observei que, para organizar o planejamento semanal, elas olhavam para várias anotações feitas em um diário de campo. Afirmaram que faziam uma projeção de situações de aprendizagem que favoreciam a participação das crianças, mas podiam ser modificadas conforme os interesses e necessidades destas. A egressa Viviane, em sua fala, assim se posiciona: *“Sou construtivista e considero a criança o centro do processo educativo. Penso que a criança é capaz de construir o conhecimento através do questionamento, da exploração e da problematização”*.

Além disso, observei que as egressas, ao planejarem suas aulas, tinham como princípio a construção do conhecimento pelas crianças, de forma subjetiva e grupal (RINALDI, 2017). Enquanto discutiam e criavam as possíveis situações de

ensino, percebi que as propostas criadas por elas, pela coordenação e demais professores seriam oferecidas às crianças geralmente em pequenos grupos de até quatro crianças. Diante dessa observação, visualizei uma aproximação do trabalho das egressas com o das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, em que o conhecimento é construído pelas crianças em pequenos grupos e as estratégias investigativas colaboram muito para o desenvolvimento do trabalho por projetos.

A observação das práticas pedagógicas das egressas ainda comprovou que elas, seguidamente, instigavam os alunos a investigarem, tanto de forma individual como grupal, provocando-os para irem em busca da aprendizagem, questionando-os sobre os assuntos de interesse deles e proporcionando ambientes ricos em possibilidades de exploração e resolução de problemas. Exemplifico com uma anotação realizada no diário de campo na turma da egressa Viviane.

#### **A investigação também faz parte da rotina da sala de aula**

Durante uma aula de faz de conta, em que as crianças faziam comida de brincadeira e ofereciam à professora, Isadora disse a Viviane: “Profe, eu não gosto de frutas”. Viviane chamou o grupo de crianças e os questionou: “Crianças, vocês gostam de frutas? Quais são as frutas que vocês mais comem?”. Assim, abriu possibilidades de dialogar e investigar com as crianças sobre a importância das frutas na alimentação. As crianças responderam:

- *Profe, profe, eu gosto muito de melancia. (Davi)*

- *Profe, eu também. (Raquel)*

- *Profe, minha mãe disse que laranja é bom pra gripe. (Nicole)*

- *Fruta faz a gente crescer. (Álvaro)*

*Viviane questionou novamente: que frutas vocês não gostam?*

- *De todas. (Isadora, fazendo cara de nojo)*

- *Não gosto de abacate. (Emanuele)*

- *Melão, profe. (Victor)*

- *Eu não gosto de mamão, abacaxi, maçã. (Pedro)*

- *O que podemos fazer para gostar de comer frutas? (Viviane\_*

- Que tal a gente fazer um piquenique com frutas, profe. (Nicole)

- O que acham pessoal? Vamos experimentar novamente essas frutas que vocês estão dizendo que não gostam? (Viviane)

Notas do diário de campo 14/03/2018

Entendo que, quando a egressa possibilitou às crianças a investigação de assuntos tratados na aula, ela utilizou a estratégia da investigação em seu cotidiano. Miorando, Silva, Neuenfeldt, Schuck e Lorenzon (2017, p. 62) salientam:

Ao conceber a investigação como uma atitude cotidiana, rompe-se com a perspectiva de projetos de investigação que só podem ser desenvolvidos por pesquisadores e passa-se a considerar que todo sujeito é investigador – atitude que lhe garante a sobrevivência no meio em que está inserido.

Dessa forma, a egressa investigada entende que, através da utilização da estratégia investigativa, está preparando as crianças para serem autônomas, conforme revela em sua fala durante nossas conversas em sala de aula enquanto eu realizava a observação participante.

*“Sinto as crianças hoje bem mais autônomas, envolvidas nas atividades. Elas não ficam mais esperando eu falar como é para fazer. Elas individualmente ou em grupo passaram a investigar como fazer as atividades, sempre querendo compartilhar comigo e com os colegas como foi realizar a experiência. Nesses momentos eu passei a apoiá-las e a instigá-las em suas construções”.*

Notas do diário de campo 21/03/2018

Na mesma linha, a egressa Juciele declara entender que práticas investigativas *“acontecem na sala de aula quando o professor, através da escuta atenta das crianças, considera a curiosidade e o interesse, abre para o diálogo, dá à criança o direito de pensar e de falar e a instiga a investigar o tema em debate. Ocorrem, também, quando se deixa de levar tudo pronto para elas realizarem as atividades mecanicamente, sem pensar”.* (Transcrição da primeira entrevista).

Em outras palavras, práticas investigativas acontecem quando os professores passam a ouvir as ideias das crianças e, a partir das suas curiosidades, envolvem-nas na busca do conhecimento, seja através da construção de situações de aprendizagem cotidianas, ou de observações e investigações com outras crianças e adultos. Tudo isso, no entanto, depende também do professor, da forma como observa o interesse das crianças e como as provoca para saírem em busca das respostas.

Rinaldi (2017, p. 28) explica a importância de trabalhar em perspectivas de pensamentos e práticas pedagógicas denominadas de pós-modernas. Destaca:

Tal perspectiva permitiu aos educadores de Reggio Emilia abrirem-se para preciosos *insights* sobre o psicólogo russo Lev Vygotsky. Desde então, essas percepções vêm sendo importantes para a prática, como, por exemplo, a relevância por ele atribuída à relação entre o pensamento e linguagem, e o fato de a ação ser mediada por ferramentas culturais e por símbolos.

Nesse sentido, durante a observação participante, foi possível verificar que as egressas, ao se respaldarem na proposta socioconstrutivista (RINALDI, 2017), concebem a prática pedagógica investigativa como uma forma de construir o conhecimento em conjunto com as crianças, envolvendo a possibilidade de investigação como estratégia de ensino praticada constantemente por elas quando investigam e se questionam quanto ao aprendizado das crianças, quando as professoras lhes oportunizam a investigação no cotidiano da sala de aula através da experimentação, da organização dos materiais e da observação do mundo, o que as faz pensar e formar conceitos para compreendê-lo.

### **3.4.1 Investigando *com* as crianças**

Investigar *com* as crianças ofereceu às egressas Juciele e Viviane, durante as suas práticas pedagógicas cotidianas, inúmeros momentos e situações que as desafiaram a compreender a importância da comunicação e da imaginação de uma criança ao ser escutada e ter respeitados os seus interesses.

Muitas vezes fiquei a pensar como foi a prática pedagógica das egressas

quando elas levaram em consideração os interesses e as necessidades das crianças, tanto os individuais quanto os do grupo. Como elas utilizaram a escuta para capturar esses interesses? Como envolveram as crianças nas investigações? Foi possível isso acontecer diariamente na prática das egressas? Como elas fizeram isso em um projeto já pré-estabelecido pela escola, que não levou em consideração os interesses das crianças?

Acredito que as respostas para todos esses questionamentos foram a atenção que as egressas deram à escuta, aos dizeres das crianças, aos muitos gestos feitos pelas crianças. Além disso, foi fundamental a maneira de organização dos espaços de modo a instigar as crianças à investigação, criando situações de ensino durante as suas práticas pedagógicas investigativas que permitiram às crianças não só dialogarem, mas também discordarem de suas ideias a ponto de projetarem percursos investigativos. Nesse sentido, as egressas construíram, em parceria com as crianças, diálogos questionadores que problematizavam as situações de ensino durante a aula. Assim, momentos observados no percurso do projeto “As casas dos três porquinhos” ilustram como a egressa Juciele proporcionou às crianças diálogos questionadores que problematizaram as situações de ensino investigativo.

*Com a câmera do celular ligada, Juciele filmava a brincadeira das crianças, quando percebeu que Heitor tinha desmontado um dos três porquinhos e tentava encaixar novamente.*

*Juciele apontou a câmera para Heitor e começou os questionamentos: “O que aconteceu com o seu porquinho, Heitor? Você está investigando como ele foi feito?”*

*Ele não respondeu nada, mas caminhou até ela, como se estivesse pedindo ajuda para encaixar.*

*Juciele continuou o questionamento: “Você quer encaixar novamente? Então tenta, vamos”. E continuou falando com ele, sem resultado, mas apoiando-o em suas tentativas.*

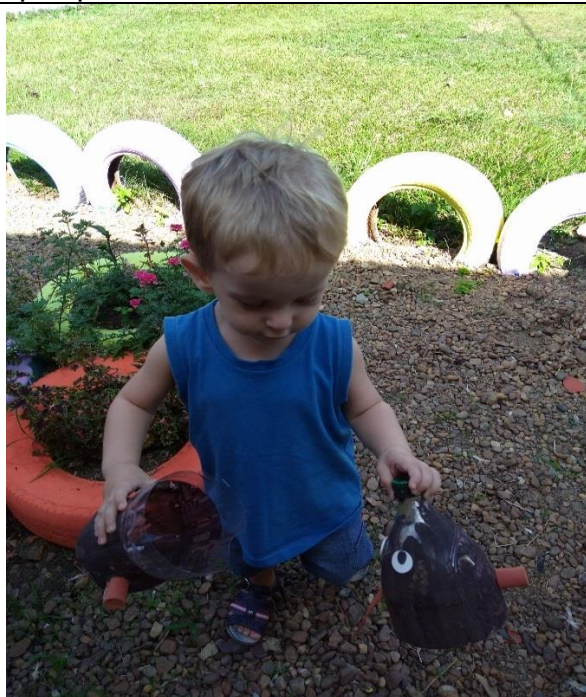
*Juciele insistiu: “Não deu dessa forma? Tenta de outro jeito, não desista. Que tal apoiar ele no seu colo para encaixar?”.*

*Juciele continuou insistindo até o momento em que ele conseguiu e, radiante, levou para a*

*TDEI ver sua conquista, como se pode comprovar nas fotos.*

Notas do diário de campo 03/04/2018

Figura 3 – Heitor do Maternal I investigando como foi feito o porquinho do projeto A casa dos porquinhos



Fonte: Da autora (2018)

*Enquanto isso, Felipe e um amigo tentavam colocar o porquinho confeccionado de garrafa pet dentro da casinha de palha. Juciele questionou Felipe: Vocês estão colocando os porquinhos dentro das casinhas? Como podemos fazer isso? Vocês têm alguma ideia?*

*Laura se abaixou, pegou uma pedra redonda no chão e colocou-a dentro da janela da casinha de palha. Sem dizer nada, levantou e foi brincar com outras crianças. Felipe entendeu o que Laura quis dizer, no faz de conta vale tudo, pedra pode virar um porquinho. Deixando o porquinho de lado, Felipe passou a colocar pedras dentro da casinha.*

Notas do diário de campo 03/04/2018

Rinaldi (2017, p. 227-228) nos ajuda a interpretar a atitude das crianças:

Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca.

Figura 4 – Crianças do Maternal I investigando no jardim da escola



Fonte: Da autora (2018)

Juciele, envolvida com a filmagem e os questionamentos das crianças, demorou para perceber que Heitor estava ao seu lado com o lobo mau. Ela olhou para Heitor e perguntou: *“Quem é esse, Heitor? O que ele faz na história?”*

Heitor caminhou até a casinha de madeira e tentou colocar o lobo na casinha pela chaminé. Heitor falava muito pouco, mas resolveu todos os questionamentos que Juciele lhe fez, através de gestos demonstrativos.

Juciele continuou provocando Heitor: *“Será que o lobo mau entra nessa chaminé? Vamos ver? Tenta.”*



Heitor continuou tentando, sem sucesso. Olhou para Juciele com ar de decepção. Ela então o convidou para ir até uma casinha maior, que ficava no meio do pátio, e disse: *“E agora, Heitor, o lobo consegue entrar nesta casa?”*

Heitor olhou pra Juciele, sorriu e entrou com o lobo dentro da casa.

Notas do diário de campo 03/04/2018

Figura 5 – Crianças do Maternal I investigando no jardim da escola



Fonte: Da autora (2018)

Nesse sentido, considero que essa atitude das egressas (aqui exemplificada pela prática pedagógica investigativa da egressa Juciele), de escuta das crianças com a finalidade de provocar a investigação, incentivou-as a levantarem questões e a procurarem por respostas individualmente e no grupo. Para as crianças, é uma grande oportunidade de se tornarem autônomas, através das tomadas de decisões, das resoluções dos problemas que vão aparecendo no dia a dia.

#### 3.4.1.1 O entendimento de escuta pelas egressas

Atentas o tempo todo às manifestações das crianças, as egressas

observaram não apenas as falas e manifestações, mas também os desejos e as ações das crianças quando elas expressavam suas curiosidades, suas dúvidas e seus interesses. Rinaldi (2014, p. 82) corrobora esse entendimento, afirmando que a escuta é

[...] Escuta interior, portanto, de nós mesmos, como pausa, suspensão, como elemento que gera a escuta de outro, mas que, por sua vez, é gerado pela escuta que os outros dirigem a nós. Por trás de um ato de escuta há, frequentemente, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre uma emoção. A escuta é emoção, é gerada por emoção e provoca emoções. As emoções dos outros nos influenciam mediante processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos das interações entre sujeitos que comunicam.

Apaixonadas pela Educação Infantil e pelas crianças de suas turmas, as egressas estabeleceram com suas crianças uma comunicação afetiva, interativa, cujo objetivo não foi dar as respostas às crianças, mas provocar a construção de novas perguntas e a busca pelo desconhecido. Durante as minhas observações realizadas em sala e no pátio, foi possível verificar que a escuta é um momento que exige esforço, energia, muito trabalho, muita paciência por parte das egressas, mas também lhes oferece grandes alegrias, compreensão e consciência da caminhada com as crianças.

Exemplifico isso com o relato das minhas observações durante as rodas de conversa, em que as egressas convidavam as crianças para participarem. Todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo, algumas diziam coisas que não faziam sentido, outras discordavam dos colegas, aconteciam pequenos conflitos, desentendimentos e choros. Mesmo assim, as egressas eram paciosas e estabeleciam diálogo com todas elas, ajudando-as a encontrarem suas respostas.

Rinaldi (2014, p. 83) ajuda a interpretar essa observação dos momentos de roda de conversa:

O confronto e o diálogo é que geram a compreensão e as consciências. Nós não representamos o mundo à nossa mente, mas essa representação é o fruto da nossa sensibilidade para o modo pelo qual o mundo é interpretado na mente e nas representações dos outros. É aqui que se evidencia a nossa sensibilidade de escuta: partindo dessa sensibilidade, formamo-nos e comunicamos a nossa representação do mundo, não só com relação ao que aprendemos sobre o mundo com a nossa troca comunicativa com os outros.

Respaladas no princípio investigativo proposto no projeto educativo de

Educação Infantil de Reggio Emilia, as egressas propiciaram às crianças três momentos em que a estratégia de investigação da escuta pôde ser observada por mim. As estratégias de ensino investigativo envolvendo a escuta de forma ativa aconteceram durante as situações de ensino em sala de aula, com a construção de projetos, e durante o trabalho em equipe com as crianças.

Antes da segunda entrevista com as egressas, ocorreu um momento de “escuta” que evidencia o envolvimento das egressas com a minha pesquisa. Após assistirmos aos vídeos para fazer as nossas reflexões, senti as egressas como pesquisadoras: ao analisarem minuciosamente os momentos de suas atividades com as crianças, elas visualizaram a necessidade de aplicar as estratégias de ensino de investigação em um espaço externo, onde as crianças tivessem mais opções e liberdade para investigarem o ambiente natural. Disseram elas: “[...] *profe, precisamos proporcionar às crianças novas vivências, novas interações com outras crianças, precisamos que as crianças vejam que existem outros lugares onde elas também podem aprender*”.

A partir dessa decisão, planejamos cuidadosamente com as crianças e com a Escola Municipal Ciranda da Terra a nossa ida até essa instituição para iniciar um jardim sensorial com elas. Como as crianças da escola Laura Vicuña desenvolvem projetos de jardinagem, gostaram dessa proposta. O objetivo maior que nos levou à escola foi o de proporcionar um espaço educativo, um ambiente de empatia para ouvir as crianças e suas cem linguagens.

Para Lino (2007), o espaço como educador é muito importante e deve ser organizado pelos professores cuidadosamente e escolhido de acordo com o contexto cultural da comunidade:

O espaço exterior é, cuidadosamente, planejado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. Este espaço respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zona com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existem, ainda, estruturas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregador, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc (LINO, 2007, p.105).

Pensamos na Escola Municipal Ciranda da Terra, na zona rural, como um

espaço rico em possibilidade e disposição para ouvir as crianças. Já que a escola tem como missão levar as crianças ao máximo de suas descobertas e o seu ambiente é rico em possibilidades investigativas, as crianças podem fazer suas experimentações na cozinha, na horta, em meio à floresta virgem, e o questionamento é uma das ferramentas utilizadas para que elas possam pensar de modo sustentável sobre o nosso mundo.

Nesse sentido, observei que, durante a visita à Escola Municipal Ciranda da Terra, as egressas entenderam por escuta a disposição de estarem atentas a todas as falas, emoções, interesses manifestados por suas crianças. Elas anotaram, fotografaram e as filmaram atentamente, iniciaram diálogos a partir dos questionamentos das crianças, instigaram-nas a fazerem novas descobertas. Exemplifico com uma transcrição da filmagem das crianças enquanto plantavam.

Conversa da egressa Viviane com as crianças, gravada em vídeo e transcrita posteriormente.

*Viviane tirou com a mão o esterco de vaca de um saco e começou a espalhar por cima do canteiro. Depois convidou as crianças para chegarem perto do canteiro.*

*Viviane disse às crianças:*

*- Venham para perto do canteiro, vamos misturar a terra como em uma massa de bolo.*

*As crianças passaram a mão na terra com esterco e cheiraram. Em seguida, uma das crianças questionou:*

*- O que é isso?*

*- Eca, é cocô! disse Álvaro, recusando-se a mexer na terra.*

*A professora o instigou a revirar a terra, mas ele disse à Viviane:*

*- Meu pai não deixa, profe.*

*Alicia olhou para ele e disse:*

*- Seu pai está trabalhando, vem mexer, ele não vai ver.*

*- O que vocês acham, pessoal, é cocô? questionou Viviane.*

*- É adubo de vaca, disse Nicole.*

*- Nós podemos usar outros esterco? continuou questionando Viviane.*

*- De galinha, de porco, de cabrito, disseram as crianças.*

- Por que nós usamos esse tipo de adubo, vocês sabem?

- Porque faz as plantas crescer, profe, disse uma das crianças.

- Porque tem na fazenda, disse Antony.

- Profe, por que o esterco está quente? questionou João.

- Não sei, o que vocês acham?

- Porque ficou no porta-malas do carro e esquentou, disse Nicole.

- Não, nada disso. Estava no sol, disse João.

A professora sugeriu às crianças:

- Vamos ouvir Bruno sobre isso?

Bruno espalhou com a mão um pouco de esterco em cima do canteiro e disse:

- Este esterco foi colhido há pouco tempo e não secou ainda, por isso tem uma mistura de xixi nele. Com o sol esquentou e ficou assim bem quente. Vejam, parece estar úmido.

Em seguida, as crianças seguraram nas mãos e sentiram a quentura do esterco.

Em outro momento, enquanto colocavam as mudas na terra, a professora escutou uma criança da escola Ciranda da Terra cantarolando uma música e convidou as crianças para cantarem junto com ela.

- Vamos aprender a cantar essa música com a amiguinha, o que acham? perguntou Viviane.

- Sim, disseram as crianças, passando a seguir a cantarolar com a menina.

“Olha São Francisco na beira do caminho (2 vezes).

Ele canta com os passarinhos, ele fala com os bichinhos (2 vezes)

São Francisco tem no coração amor pela vida e pelos irmãos (2 vezes)

O sol, a lua, as estrelas a brilhar, o bichinho na Floresta ...”

Transcrição da Filmagem 21/05/2018

Fonte: Da autora (2018)

Na foto abaixo, apresento a Escola Municipal Ciranda da Terra, um lugar repleto de escutas, onde foi possível às egressas ampliarem suas escutas ao que as crianças tinham a lhes dizer devido ao ambiente de bem-estar. Há ali um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, e cada habitante dessa comunidade faz parte de um grupo, ao mesmo tempo em que há espaço de privacidade para que possa haver uma pausa do ritmo acelerado das cidades. É um lugar sereno, agradável e sociável, onde a disposição para o escutar é inesgotável.

Figura 6 - Finalização das práticas pedagógicas investigativas na entrada da Escola Municipal Ciranda da Terra - Alta Floresta/MT.



Fonte: Da autora (2018).

Em seguida, descrevo como as crianças se manifestaram nas situações experienciadas enquanto investigavam e exploravam o ambiente da Escola Municipal Ciranda da Terra.

#### 3.4.1.2 As práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas na Escola Ciranda da Terra

A primeira estratégia utilizada pelas egressas para identificar o interesse das crianças foi a roda de conversa<sup>9</sup>, após retornarem com as crianças do jardim da escola Laura Vicuña, a que tinham ido para a investigação diária e observação das flores novas. Durante uma roda de conversa, enquanto as crianças contavam o que tinham observado de novo nos canteiros no momento em que aguaram as plantas, as egressas as questionaram se elas conheciam outras escolas com jardins e se gostariam de compartilhar seus conhecimentos sobre jardins com as crianças da Escola Municipal Ciranda da Terra. Elas ficaram curiosas para saber onde era a

<sup>9</sup> Segundo Massucato, Mayrink (2014), a conversa é uma forma sofisticada de comunicação oral, já que muitas competências estão em jogo: explicar, relatar, descrever, argumentar, perguntar e considerar a narrativa do outro. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a roda de conversa é uma situação privilegiada de diálogo e intercâmbio de ideias para as crianças.

escola, como chegariam até lá, o que deveriam plantar com os novos colegas e como era uma escola de zona rural.

Assim, as egressas passaram a projetar com as crianças um dia na escola da zona rural com o objetivo de construir um jardim sensorial. As crianças questionaram quais seriam as plantas que levariam, e as egressas lhes perguntaram o que gostariam de levar. Nicole disse:

“No sítio planta chá, profe”. A egressa Viviane questionou: “E com que plantas se faz chá?” As respostas foram: hortelã, morango, cidreira, boldo, camomila. A egressa Juciele questionou: “E onde vamos encontrar essas mudas?”, e as crianças responderam “no mercado, profe”. A professora continuou: “Será que tem no mercado? Vamos perguntar para os pais onde podemos arrumar as mudas?”

Notas do diário de campo 16/05/2018

Segundo Rinaldi (2014, p. 97), nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, “as educadoras valorizam essa primeira ideia projetual carinhosamente e propõem às crianças tentarem representá-la melhor”. Nesse sentido, as egressas continuaram nos dias seguintes discutindo o projeto com as crianças sobre como seria o transporte, o que levariam para comer, como seria a autorização das famílias. Depois que as crianças já tinham falado em casa sobre a visita à escola, as egressas enviaram um bilhete aos pais solicitando permissão para levarem as crianças a uma visita à Escola Municipal Ciranda da Terra, comunidade Guadalupe. Informaram também o objetivo da visita e solicitaram as mudas que seriam plantadas. Para Lino (2007), a consulta aos pais tem várias funções. Naquele momento, teve a função de solicitar autorização para levar as crianças à aula passeio e a participação dos pais através do envio das mudas.

Nos dias anteriores ao passeio, observei que as crianças das duas turmas aguardavam eufóricas por esse acontecimento, pois seria a primeira vez que elas sairiam para uma visita e andariam de ônibus escolar. Exemplifico com algumas anotações do meu diário de campo que demonstram o envolvimento das crianças durante o planejamento e visita à escola.

Observei que João e Anthony perguntavam várias vezes por dia à egressa Viviane se já estava chegando o dia da visita e se o ônibus que os levaria até a escola era grande. Anthony contou para a turma que já tinha ido lá perto com o pai e que era bem longe. O envolvimento das crianças no planejamento do passeio foi o que deu sustentação ao projeto, tornando o seu percurso maior. O intervalo de tempo entre o planejamento e dia marcado para a visita foi de quinze dias, em que muitas expectativas e questionamentos foram criados.

Outro momento que exemplifica o envolvimento das crianças ocorreu com Laura e Heitor, dois amigos inseparáveis. Quando Juciele disse que *o ônibus já os estava aguardando*, Heitor deu a mão para Laura e disse:” *Vamos, Laura, passear*”.

Figura 7 – A caminho da Escola Municipal Ciranda de Terra em Alta Floresta/MT



Fonte: Da autora (2018)

Em sala de aula, Laura e Heitor são parceiros nas investigações, brincam juntos e fazem as atividades perto um do outro. Durante a visita, eles continuaram juntos: descobriram formigas e minhocas no canteiro, plantaram chás, participaram de todas as situações de aprendizagem.



Figura 8 - Laura e Heitor, encontrando insetos no canteiro



Fonte: Da autora (2018)

Lino (2007, p. 103) afirma que “a importância dos pares e o papel de pequenos e grande grupo são considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo”. Percebi o envolvimento das crianças no projeto quando se discutiu sua organização e se iniciou a construção dos conhecimentos cognitivos. Ao assistir às filmagens realizadas por mim durante a visita à escola, observei que todas as crianças colocaram a mão na terra para fazer a adubação, fizeram questionamentos às egressas enquanto adubavam, plantavam e também durante o piquenique. Nesses momentos, o envolvimento das crianças foi rico em construção de conhecimento. Exemplifico com as falas de Mariana, que perguntou sobre morangos ao professor Bruno, biólogo integrante da escola Ciranda da Terra.

- O que é isso, profe.? perguntou Mariana ao professor Bruno.

- É moranguinho, você não conhece? respondeu Bruno.

- Não, posso plantar com você? perguntou Mariana ao Bruno.

- Sim, disse ele.

- Como faço? perguntou Mariana.

- Olha, Mariana, aqui estão as raízes, você coloca essa parte na terra e aperta bem com os dedos, disse Bruno.

*Mariana fez uma pequena cova com a mão, colocou a muda de morango e apertou bem com os dedos.*

Transcrição de filmagem 21/05/2018

Figura 9 – Mariana plantando moranguinho, sua fruta preferida.



Fonte: Da autora (2018)

Além das investigações realizadas durante a plantação do jardim, outra experimentação que envolveu muito as crianças foi a da exploração do ambiente natural. Brincar na terra, subir em árvores, olhar os pássaros e escutar o barulho das folhas devido ao vento foi outro atrativo que observei assistindo às filmagens realizadas.

Figura 10 – As egressas incentivam as crianças a investigarem formas de subir árvores com o auxílio umas das outras.



Fonte: Da autora (2018)

Durante todas as experimentações das crianças, as egressas estavam atentas, fazendo questionamentos e orientando que as crianças buscassem por mais conhecimento através da exploração e relação com os professores e crianças da escola Ciranda da Terra.

Depois da visita à escola, sentei com as egressas para assistir à filmagem e conversar sobre o envolvimento das crianças. Ao observar esse envolvimento durante as práticas pedagógicas investigativas proporcionadas, verifiquei que as crianças que davam mais trabalho em sala de aula foram as que mais questionaram e se envolveram durante a plantação.

Segundo as egressas, esse envolvimento ocorreu em função de terem usado a “estratégia investigativa” que, para elas, naquele momento, significou ter disposição para ouvir e ser receptivo àquilo que as crianças e as outras pessoas têm a nos dizer. O envolvimento das crianças em ambientes com várias possibilidades de investigação facilita as práticas pedagógicas investigativas. A ideia de lhes proporcionar uma situação de aprendizagem em um espaço externo, com um ambiente mais agradável e flexível, capaz de oferecer infinitas experiências, deixou as professoras satisfeitas, principalmente ao observarem que os alunos menos

interessados pelas atividades de sala de aula foram os que mais se envolveram nas situações de aprendizagem no dia da visita.

### **3.4.2 Reflexões das egressas sobre as práticas pedagógicas investigativas**

Nesta subseção, apresento como as egressas refletiram sobre suas práticas pedagógicas investigativas durante esta pesquisa.

Em encontros semanais, ao longo de quatro meses, assistíamos aos vídeos filmados durante a observação participante da semana com o objetivo de refletir sobre o percurso da prática pedagógica investigativa, bem como sobre a investigação como estratégia de ensino.

Segundo elas, as reflexões foram realizadas com base no conhecimento da ação delas, assistindo aos vídeos e observando as mudanças em relação ao aprendizado das crianças. As reflexões estão diretamente ligadas com o saber-fazer no cotidiano, espontâneo, que surge na ação das egressas.

Respaldadas em Schön (1992), elas refletiam semanalmente sobre o que haviam feito, motivadas a descobrir como sua atitude de conhecer-se-na-ação pode ter contribuído para um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas investigativas. Essas reflexões ocorreram durante quatro meses, sem interrupção, e foi possível perceber a sequência das ações no processo do desenvolvimento do trabalho por projeto e os avanços. Exemplifico esses momentos com as anotações das nossas conversas durante essas breves reuniões.

Ao se questionarem sobre suas ações, as egressas disseram: *“Há elemento de avaliação nos vídeos que nos ajudou a entender se a forma como estamos ensinando proporcionou às crianças buscarem pela aprendizagem, percebe-se que elas passaram a ter iniciativas e dá também para verificar em qual nível de aprendizagem estão”* (JUCIELE, 2018). Complementou Viviane (2018): [...] *“concordo com a Juciele, observei que nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, algumas crianças demoram para tomar decisões e precisam ser mais estimuladas. Por isso, as filmagens são ótimas, pois permitem documentar*

*principalmente esse desenvolvimento mais lento de cada criança, que não damos conta de observar durante os momentos do cotidiano”.*

Durante essas reflexões, as egressas tiveram a ideia de passar a filmar não só as práticas pedagógicas investigativas, mas toda movimentação de sala de aula, o que as levou a criar uma escala para filmar a cada dia um momento da aula. Assim, passou-se a fazer filmagens das rotinas na segunda-feira; do refeitório, na terça-feira; e do parque, na sexta-feira.

A partir dessas filmagens, constatei, em conversas com as egressas, que esses momentos de rotinas, lanche e parque começaram a ser vistos também como momentos de investigação. Exemplifico com as anotações do diário de campo, em que comecei a observar que, para as egressas, a hora do lanche também passou a fazer parte das práticas pedagógicas investigativas. Até mesmo antes de sair da sala para o lanche, as egressas perguntavam às crianças:

*O que será o lanche de hoje? Vamos lá descobrir? E continuavam durante o lanche: Vocês gostaram do lanche? Que gosto tem? É bom? E instigavam as crianças a experimentar: Você já experimentou? Como sabe que não gosta se ainda não experimentou? Dessa forma, as crianças passaram a explorar mais as atividades. As fotos abaixo exemplificam um momento em que Miguel, que tinha preferência por bolos e pães, foi incentivado a descascar a banana e experimentá-la.*

Notas do diário de campo 24/04/2018



Figura 11 – Miguel investigando o gosto da banana.



Fonte: Da autora (2018)

O exemplo acima corrobora a visão de Rebizzi (2017), a qual afirma que a documentação permite observar e procurar a consciência, refletir sobre os processos de ensino e as efetivas aprendizagens das crianças. Para ela, cada situação proposta à criança é projetada para que aconteçam situações de aprendizagem individual e grupal. Foi essa perspectiva que gerou nas egressas uma atitude de investigação e reflexão que as levou a ressignificarem as práticas pedagógicas investigativas.

As anotações em meu diário de campo permitiram constatar que as transformações das práticas das egressas aconteceram à medida que elas ampliaram a consciência sobre sua forma de pensar a própria prática, deixando-se contagiar pelos estudos e análise dos documentos produzidos na pesquisa.

Esse pensamento é reforçado por Schön (1992), que acredita que as mudanças nas práticas acontecem pelo alargamento da consciência que, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação do ensinar durante suas práticas cotidianas, tomando consciência da importância de tomar decisões diante das situações concretas com as quais se depara e constrói novos saberes na ação.

Diante do exposto neste capítulo sobre o que as egressas entenderam por práticas pedagógicas investigativas no contexto da Educação Infantil, dos conceitos que embasaram essas práticas pedagógicas investigativas utilizando o trabalho por projetos e fazendo sempre uma aproximação com o princípio da investigação abordado nos projetos educativos de Reggio Emilia, bem como dos momentos em que as crianças foram escutadas para que investigassem temas de seu interesse, foi possível observar que muitas reflexões surgiram e foram necessárias para a construção dessa caminhada pedagógica.

Ressalto também que se optou por relatar os acertos dessa caminhada, entretanto em muitos momentos refletimos sobre os erros que foram acontecendo, graça aos quais surgiram os momentos de estudos e aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem das crianças.

Assim, a partir dessas observações, eu me questiono o quanto esta pesquisa, utilizando alguns pressupostos da pesquisa-ação, foi relevante para as egressas e para as professoras de Educação Infantil em Alta Floresta e que mudanças ela ainda pode provocar.

Na sequência, no capítulo 4, ao descrever as práticas pedagógicas realizadas pelas egressas envolvendo o ensino por investigação, farei reflexões sobre como essas mudanças foram acontecendo, descrevendo os projetos de trabalho realizados durante a pesquisa.

## **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS EGRESSAS ENVOLVENDO O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, relato como as práticas pedagógicas investigativas realizadas pelas egressas foram fundamentadas e planejadas utilizando o trabalho por projetos de modo a favorecer a participação das crianças no planejamento das situações de aprendizagem.

### **4.1 Fundamentação e planejamento do trabalho por projetos**

Nesta seção, apresento como as egressas fundamentaram e realizaram as suas práticas pedagógicas investigativas envolvendo o trabalho por projetos e como ocorreu esse planejamento, o ensino investigativo e a participação das crianças.

Por dois anos consecutivos, na Escola Municipal Laura Vicuña, as crianças foram sensibilizadas para desenvolver projetos no espaço dos jardins da escola em conjunto com as egressas e suas famílias. Percebeu-se que, nesses dois anos, as egressas estavam à frente do trabalho, buscavam soluções e instigavam as crianças a desenvolverem projetos investigando e explorando os jardins sensoriais. Esse trabalho envolvia as professoras, as crianças e suas famílias, porém os projetos partiam de uma proposta da escola, e as professoras promoviam a construção de jardins com as crianças.

Percebendo essa prática pedagógica no trabalho das egressas durante as



conversas que mantínhamos em nossas reuniões de quarta-feira, quando nos reuníamos para a análise dos vídeos da semana, estendi a elas o meu questionamento sobre o que seriam práticas pedagógicas investigativas baseadas em projetos: Por que era importante trabalhar com projetos? O que era um projeto? Como nasceu a ideia de um projeto? De onde veio a cultura de projetos nas escolas? Qual foi a extensão, bem como a complexidade e as incertezas de um projeto?

Nas semanas e meses seguintes, as respostas aos meus questionamentos iniciais foram sendo evidenciadas em nossas conversas e nas observações participantes das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, pude perceber uma preocupação das egressas em relação ao embasamento de suas práticas pedagógicas, uma vez que passaram a investigar autores que utilizam a metodologia de projetos, como Hernández e Ventura (1998, 2000), que abordaram a cultura de projetos, sua evolução e importância nas escolas; Helm e Beneke (2005), que embasaram as estratégias utilizadas nas práticas; Lino e Niza (2007), cujo foco é a prática de participação inspirada nas Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia; Moura e Barbosa (2011), que fundamentaram o planejamento e a gestão dos projetos; Silva (2011), que inspirou e fundamentou as estratégias investigativas e o planejamento emergente; Gardner e Rinaldi (2014), os quais analisaram como as crianças aprendem investigando durante os projetos; Redin, Barbosa, Rodrigues, Amodeo, Dornelles, Avila e Zen (2017), que permitiram às egressas trabalhar com a ludicidade, a imaginação e a criação durante as situações de ensino; e, por fim, Ceppi e Zini (2013), que estimularam as egressas a projetar os espaços e ambientes com as crianças para o desenvolvimento das práticas pedagógicas investigativas durante os projetos.

Dessa forma, senti as egressas preocupadas e envolvidas nos estudos sobre como melhorar as práticas com projetos, empolgadas com os planejamentos envolvendo as crianças, ampliando os espaços de desenvolvimento dos projetos dos jardins sensoriais em direção a todos os outros espaços da escola.

Essas preocupações das egressas e o embasamento teórico as levaram a realizar vários estudos sobre como planejar a partir do interesse das crianças e dos

temas propostos pela escola para contemplar os dois seguimentos em seus planejamentos.

Lino (2007), ao tratar o trabalho por projetos como uma prática investigativa realizada pelas crianças e os professores, afirma:

Os projectos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. O uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano de práticas. Considerados como uma aventura, os trabalhos de projetos que se desenvolvem nas escolas para a infância de Reggio Emilia podem durar dias, uma semana ou prolongar-se ao longo do ano escolar, dependendo da idade e dos interesses reais das crianças (LINO, 2007, p.112).

Segundo as egressas em nossas conversas durante a observação participante, elas não encontraram dificuldades em planejar os projetos a partir da proposta da escola de trabalhar com o tema como, por exemplo, “A literatura infantil”, e dos temas de interesse das crianças, que foram emergindo durante as conversas com elas, uma vez que as suas práticas pedagógicas sempre estiveram voltadas ao envolvimento das crianças em diálogos e negociações durante as rodas de conversa. As egressas também disseram que, dessa maneira, elas melhoraram muito a sua prática pedagógica, principalmente porque deixaram de levar tudo pronto para as crianças e lhes oportunizaram o questionamento, a investigação e encontrar respostas às suas indagações quando as deixavam realizar suas atividades respeitando as suas limitações e, ao mesmo tempo, criando situações de ensino para que as crianças com ritmos mais lentos de aprendizagem tivessem oportunidades de fazer novas experimentações. Sobre esse cuidado do professor em projetar com as crianças mais situações de ensino que apoiem as crianças que precisam de mais tempo na aprendizagem, Lino (2007, p.113) salienta:

O educador tem um papel activo no desenvolvimento dos projetos. As crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças (LINO, 2007, p.113).

No entendimento das egressas, o resultado dos avanços das crianças quanto ao aprendizado foi evidenciado nos vídeos, o que para elas foi um fator motivador para continuarem estudando e buscando mais sobre o trabalho por projetos. Confirmam essas observações as transcrições abaixo, realizadas após assistirem a

um vídeo preparado para a segunda entrevista:

**Juciele:** *Eu percebi que os alunos evoluíram bastante, já até comentei com a professora Viviane que antes nós já tínhamos uma boa prática pedagógica, já não trazíamos tudo pronto para as crianças, mas, no meu pensar, os estudos que fizemos agora serviram para nos lembrar de uns detalhes que se perderam no cotidiano. Melhoramos a escuta das nossas crianças durante os projetos. Abrimos ainda mais esse espaço para elas falarem, para elas perguntarem e para elas também acharem uma resposta; elas evoluíram bastante e nós também.*

**Viviane:** *Depois que nós começamos a trabalhar dessa maneira, nós percebemos que as crianças passaram a ter mais autonomia. Elas perguntam mais, realizam sozinhas ou em grupo as atividades, porque nós estamos dando mais autonomia. Como a Juciele disse, nossas crianças não ficam esperando que a professora fale o que elas têm de fazer. Elas sabem que precisam decidir em conjunto ou individualmente o que fazer e como fazer (Entrevista 2).*

Verifiquei, também, a partir das nossas conversas, que as experiências de vida das egressas somadas à sua formação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil refletiram de modo significativo no embasamento das práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas por elas no trabalho por projetos envolvendo as crianças. Como exemplos, trago a fala de cada uma delas no início da primeira entrevista. Juciele afirma:

*[...] Sempre procurei fazer o melhor para as crianças, antes de ser professora. Quando era babá, procurava não dar tudo na mão das crianças, fazendo-as descascar a banana, amarrar o cadarço, tampar a mamadeira e achava isso importante, mesmo não tendo o conhecimento do quanto isso ajuda a desenvolver a autonomia nas crianças.[...] Depois, como auxiliar de sala, sempre procurei relacionar o aprendido na faculdade com as minhas práticas pedagógicas, fazendo pequenas experiências e refletindo sobre a teoria na prática. Penso que a fundamentação é a direção, o norte de tudo. (Primeira entrevista).*

Outro exemplo é o de Viviane:

*[...] Quando eu trabalhava na APAE, ficava do lado dos médicos para entender o que acontecia com as crianças e as suas limitações. Assim, tentava dar continuidade ao trabalho com as crianças, fazia investigações por conta própria e fazia tudo o que estava ao meu alcance para melhorar suas vidas cotidianas. Penso que precisamos de muito estudo para melhorar na nossa profissão. (Primeira entrevista).*

Hernández (2000) aborda a importância das noções sobre a educação, aprendizagem e ensino presentes nos professores que desenvolvem o trabalho por projetos. Assim, as egressas, ao serem questionadas sobre seus trabalhos,

utilizaram suas experiências para continuar os estudos que embasaram as suas práticas pedagógicas.

Durante a primeira entrevista e através das observações participantes realizadas no primeiro mês para responder ao meu problema de pesquisa, ficou claro o que as egressas entendiam por práticas pedagógicas investigativas e projetos. Observando a organização das suas práticas pedagógicas, como elas proporcionavam às crianças o ensino usando estratégias investigativas, notei como elas provocavam as crianças para a investigação, para a vontade de buscar saber mais sobre os temas de seu interesse e os apresentados pelas egressas.

Ao projetarem os projetos a partir da proposta da escola – que tem um tema único voltado para “A literatura infantil” –, as egressas fizeram previsões mensais de situações de ensino que envolviam materiais relacionados a contos clássicos da literatura infantil. Estabeleceram metas e objetivos no planejamento de práticas pedagógicas investigativas, tais como estimular a leitura dos livros como forma de entretenimento e prazer; desenvolver a oralidade e a expressão corporal; estimular a criatividade, a atenção e a concentração; estimular a competência narrativa; aprender a analisar os fatos; instigar as crianças à investigação; e proporcionar-lhes verem o mundo através do olhar do outro.

Como exemplo, a figura 12 registra a situação de aprendizagem na qual as egressas utilizaram a caixa surpresa, que traziam para a sala e perguntavam às crianças: O que vocês acham que tem dentro dessa caixa?

Figura 12 – Caixa surpresa de Literatura Infantil



Fonte: Da autora (2018)

Na caixa apresentada às crianças, foram colados adereços para instigá-las a imaginarem o que teria dentro. A caixa foi utilizada como um instrumento para chamar a atenção das crianças. O foco do conteúdo da investigação realizada naquele momento pelas crianças foram os livros que estavam nas caixas, conforme exemplifica a Figura 13, em que as crianças descobriram novas histórias em livros feitos de tecido.

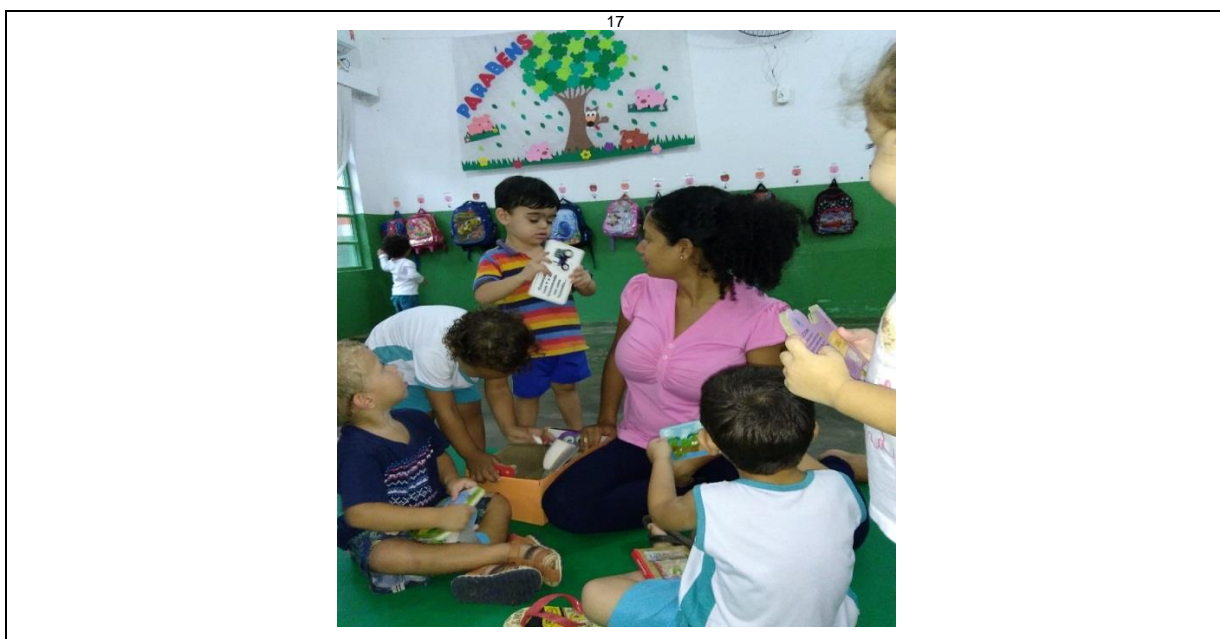
Figura 13 – Descobrimo que os livros que estavam na caixa também podem ser de tecido



Fonte: Da autora (2018)

Nessa mesma linha, a egressa Juciele, após apresentar a caixa às crianças, passou a questioná-las sobre o que havia dentro dela. Após uma série de sugestões, alguém disse “livro”. A egressa abriu a caixa bem devagar e deixou as crianças livres para explorarem os livros, lerem para o colega e escolheram uma história para contar e dramatizar. Nesse momento, Juciele deu muita ênfase ao prazer de ler o livro. Exemplifico este momento com a figura 14, apresentada abaixo.

Figura 14 – Descobrindo o prazer de contar e ouvir histórias



Fonte: Da autora (2018)

Durante a estratégia investigativa utilizada pelas egressas, foi possível constatar como as crianças foram instigadas a pensar e a interpretar os problemas colocados no contexto, a formular hipóteses e, principalmente, a se organizar para tentar chegar a uma solução, pensando sempre como o enredo da história lida seria nos tempos atuais.

As egressas, auxiliadas por algumas crianças, organizaram os momentos com os livros na intenção de eles fazerem parte do projeto, suscitando expectativas, provocando a curiosidade e desejos de pesquisar sobre o material exposto. Esse foi um momento importante para as crianças e para as egressas, pois, como afirma Malaguzzi (2001), toda criança é um artista a seu modo. O que nós, educadores, precisamos é oferecer-lhes um “monte” de possibilidades de expressão, com muitos materiais e em múltiplas linguagens. Dessa forma, iniciaram os projetos descritos a

seguir.

Os projetos realizados pelas turmas do Maternal I e II emergiram durante os momentos de contação de história. No Maternal I, as crianças ficaram curiosas para saber por que as casinhas dos três porquinhos caíram. Já o projeto do Maternal II nasceu da curiosidade do João (aluno da turma) sobre a existência de castelos. As egressas utilizaram questionamentos feitos pelas crianças e as instigaram a continuar investigando e produzindo os projetos. Dessa forma, a turma do Maternal II se interessou em saber mais sobre os castelos, e a turma do Maternal I por entender o que aconteceu com as casas da história dos três porquinhos, as quais foram derrubadas pelo lobo mau. Para tanto, valeram-se da investigação.

As egressas passaram a usar a estratégia da atenção para escutar as crianças, planejando com elas a partir das situações emergidas dos interesses delas. Nas investigações em que as crianças foram envolvidas, não faltou a imaginação e a criação, que serão descritas na próxima seção, com fundamento em Redin (2017):

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e novas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque as crianças como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades (REDIN, 2017, p. 26).

## **4.2 Os projetos desenvolvidos pelas turmas**

Nesta seção, apresento algumas situações de ensino desenvolvidas no projeto pelas turmas do Maternal I e II. Procuro mostrar, através desse relato e da análise, a relação da prática pedagógica das egressas com a metodologia de trabalho por projetos e a estratégia investigativa. A escolha do relato destas situações de ensino justifica-se por se ter verificado – durante as observações participantes realizadas em sala de aula e nos espaços externos, bem como nas falas das egressas – o interesse das crianças nessas propostas.

Foram muitas as situações de ensino investigativo proporcionadas pelas egressas no decorrer desta pesquisa. Assim, como pesquisadora, precisei selecionar entre os vários elementos encontrados aquele que acreditei responder ao meu problema de pesquisa: Como as egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF) utilizam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil?

Resgato aqui, de forma breve, dados que já foram apresentados no capítulo 4, seção 4.1, sobre como surgiram os projetos com as turmas de Maternal I e II. O tema organizador dos projetos proposto pela escola foi “A literatura infantil”. De acordo com as egressas, é um projeto de formação continuada da escola que surgiu durante as reuniões pedagógicas das professoras com a coordenação e a direção, seguindo as orientações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A meta do estudo da formação continuada da escola é promover um debate entre as professoras sobre literatura infantil e envolver o tema nos projetos com as crianças, de forma que sejam desenvolvidos o pensamento crítico e a autonomia. As professoras escolheram esse tema para a formação continuada, no caderno 7 do PNAIC – “Livros Infantis: Acervo, espaços e mediações que apresentem apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuam para a formação literária da criança na educação infantil”. Viviane relata que, a partir desse estudo, passou a refletir sobre a seleção e a interpretação das histórias infantis que trazem mensagens de verdades únicas, a fim de as próprias crianças pensarem sobre as histórias dos livros, questionando-os e comparando a história do livro com a vida real, bem como propor às crianças a criação de outros finais para a história e discutir as atitudes dos personagens. E, a partir dessa prática pedagógica reflexiva, orientar as crianças no desenvolvimento do trabalho por projetos.

Partindo das orientações da escola, as egressas passaram a direcionar o trabalho com as crianças, envolvendo-as na contação de histórias infantis. Desse modo, surgiram os primeiros projetos com as crianças, os quais desencadearam outros.

Segundo Viviane, suas crianças



[...] tinham vontade de descobrir se os castelos dos contos existem de verdade, porque algumas crianças já tinham informação sobre isso. O João, na caixa de areia do parque, enquanto brincava de construir castelo, me perguntou: Como são os castelos e quem mora neles? A Nicole comentou que ela passava em frente de um castelo e que é uma escola. Em conjunto, as crianças decidiram por fazer um castelo e passaram a investigar com os pais formas de construção. Várias sugestões foram dadas, como de pedras, tijolos, papelão, argila e com caixa de leite. Assim, em uma votação, optaram em construir dois castelos, um com caixas de leite e o outro com argila. Passamos então a planejar a forma como íamos construir. As crianças espontaneamente também passaram a trazer imagens de castelos para compartilhar com os colegas em sala, onde são localizados no mundo e para que servem hoje (Relato da egressa durante a observação participante).

Figura 15 – Os castelos investigados pelas crianças

	
<p><b>Foto 1- Castelo Chantilly.</b>  <b>Fonte:</b> &lt;<a href="https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html">https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html</a>&gt;. Acesso em: 05 ago. 2018.</p>	<p><b>Foto 2- Castelo de Neuschwanstein:</b>  <b>Fonte:</b> &lt;<a href="https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html">https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html</a>&gt;. Acesso em: 05 ago. 2018.</p>
	
<p><b>Foto 3- Castelo Chantilly.</b>  <b>Fonte:</b> &lt;<a href="https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html">https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html</a>&gt;. Acesso em: 05 ago. 2018.</p>	<p><b>Foto 4 - Boldt Castle.</b>  <b>Fonte:</b> &lt;<a href="https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html">https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html</a>&gt;. Acesso em: 05 ago. 2018.</p>



**Foto 5 - Castelo de Bran.**

Fonte: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

**Foto 6 - Alcázar de Segovia.**

Fonte: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Fonte: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/turismo/turismo-internacional/conto-de-fadas-conheca-5-castelos-de-verdade,68e1dbabae17a410VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 05 ago. 2018

Constata-se, com esse relato, que as crianças nessa idade podem “conhecer muitas coisas, resolver problemas, dominar a realidade, receber sucessivas confirmações de confiança em suas capacidades, animando-se a crescer, a conhecer e a dominar o ambiente e a transformá-lo” (BARBOSA, 2017, p. 52).

A construção do castelo com argila foi um momento de muita empolgação da turma e, entre as construções, brincadeiras e o banho final de mangueira, aconteceram discussões que tornaram o projeto muito significativo: elas discutiram sobre as riquezas do gigante da história do livro “João e o Pé de Feijão” e as riquezas dos castelos reais. Observa-se como João levanta o problema da história contada e questiona as outras crianças e a professora sobre a atitude do João do livro. Ele diz para a professora e colegas: “*Não é certo, profe, pegar as coisas dos outros sem pedir emprestado*”.

A partir desse questionamento, Viviane abriu uma roda de conversa com as crianças para pensarem e refletirem sobre a moral da história<sup>10</sup> do livro “João e o Pé de Feijão”. Assim, abordaram a importância do trabalho, o trabalho dos pais delas e a razão de estarem na creche. A professora explicou que, mesmo o Gigante da

<sup>10</sup> O conceito de moral da história trabalhado com os alunos pela egressa Viviane foi de um ensinamento, a mensagem de que um conto ou uma estória podem ensinar uma lição de vida diferente para cada pessoa.

história sendo um sujeito malvado para as crianças, isso não justificava o ato de João ter furtado os ovos, a galinha e a harpa.

Figura 16 – Roda de conversa sobre a moral da história “João e o Pé de Feijão”



Fonte: Da autora (2018)

Nesta roda de conversa, o assunto principal foi o livro “João e o Pé de Feijão”, um conto de fadas de procedência inglesa. Com duas versões, a mais conhecida é a de Benjamin Tabart, publicada em 1807 e disseminada por Joseph Jacobs em 1890. No quadro abaixo exemplifico a versão contada pela egressa e a moral escolhida por ela para conversar com as crianças.



### João e o pé de feijão



Fonte: <<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=157273&picture=jack-eo-pe-de-feijao>>

O livro conta a história de João, que, a pedido da mãe, foi vender a única vaquinha para poderem comprar alimentos. No caminho, um homem o convenceu a trocá-la por sementes de feijão, alegando que, assim, não passariam fome jamais. Mas sua mãe, furiosa, jogou as sementes pela janela e, no dia seguinte, havia nascido um pé de feijão que ia até o céu. João decidiu subir por ele e encontrou um castelo nas nuvens, porém foi escravizado por uma mulher, que lhe disse que o gigante não poderia vê-lo, pois o devoraria. Após se alimentar, o gigante ordenou a uma galinha prisioneira que pusesse um ovo de ouro e a uma harpa que tocasse uma melodia. E adormeceu. João saiu do armário onde havia sido colocado, pegou a galinha e a harpa, porém o gigante despertou e o perseguiu. O menino deslizou pelo pé de feijão, cortou o tronco e o gigante morreu. Assim, todas as manhãs a galinha põe um ovo de ouro e a harpa toca para João e sua mãe, que viveram felizes para sempre e nunca mais sentiram fome.

A egressa utilizou-se de uma versão que se encaixava com o questionamento de João sobre “*não pegar as coisas dos outros*”. Assim, conforme transcrição da filmagem realizada nesse momento das conversas, discutiram sobre a importância do trabalho como forma de aquisição de dinheiro para comprar os objetos desejados e como resolver o problema da falta de comida que a mãe do João enfrentava.

Exemplifico com a transcrição de um seguimento da filmagem em que a egressa questionou as crianças.

*De que outra forma o João poderia arrumar dinheiro para comprar comida?*

- *Trabalhando, disse Yuri.*

- *O que vocês acham, pessoal?*

- *Vendendo o leite da vaca, profe, disse Nicole.*

- *Muito bem, Nicole, elogiou Viviane e continuou explicando às crianças:*

- *Precisamos sim trabalhar conforme disse o Yuri, acreditar em nossos sonhos e escolher uma profissão, só assim vamos encontrar outras formas diferentes de resolver problemas que não seja pegar os bens dos outros.*

A egressa explicou:

- *A mãe de João, preocupada com os problemas de falta de comida da família, queria vender o único bem que fornecia alimentos todos os dias. E que no sonho de João, ele viu nos grãos de feijão uma oportunidade de aumentar a renda da família, ele ousou pensar diferente.*

- *Minha avó disse que tem que ter dinheiro para comprar coisas e não é fácil ganhar dinheiro, explicou Mariana.*

- *Sim, respondeu Viviane e continuou dizendo: Apesar das dificuldades, João ainda insistiu em seus sonhos e subiu no pé de feijão, resolvendo os problemas da família com coragem sem medo do gigante que comia crianças.*

Ao terminar a explanação, Viviane perguntou:

- *Pessoal, o que vocês acham? Mesmo depois de toda essa coragem, perseverança que João teve ao perseguir os seus sonhos, acreditar em si mesmo apesar de todas as dificuldades para pegar as coisas do gigante, ele deve ficar com as coisas do gigante? O que vocês pensam*

disso?

- Não, né, profe, falou Álvaro, meu pai trabalha e ele compra coisas pra mim. Seguiu-se assim a discussão com as crianças em torno do trabalho.

Transcrição de filmagem 14/03/2018

Fonte: Da autora (2018)

Esse projeto seguiu por vários dias. Realizei muitas observações e selecionei alguns momentos para relatar na pesquisa.

Um dos momentos a que dei importância foi a mudança de um projeto para outro, o que passo a relatar a seguir. A partir do trabalho que vinha sendo desenvolvido sobre a construção de castelos, surgiu um novo interesse das crianças. Ao refletirem sobre o livro “João e o Pé de Feijão”, Davi perguntou à profe: *“Onde o Gigante mora, no céu?”* “A Mariana diz que é em outro planeta” e o Anthony discordou, dizendo que *“é nas nuvens”* (transcrição da observação participante). A partir daí, começaram a fazer vários questionamentos: pés de feijão e árvores não alcançam o céu, e no céu tem estrelas, nuvens, sol, lua, pássaros, e será que tem pessoas morando no céu? Aproveitando a riqueza da calorosa discussão, a professora passou a orientar o planejamento de um novo projeto e a envolver as crianças em uma nova investigação: os elementos que existem no céu, como nuvens, arco-íris, sol, lua, estrelas, planetas, por que acontece o dia e a noite e tudo o mais levantado pelas crianças.

Segundo Viviane, um projeto novo *“vem de um momento inesperado, as crianças são muito curiosas, falantes e do nada começam a questionar e a perguntar. Nós, professoras, temos que estar muito atentas para aproveitar esses momentos no cotidiano”*. Nesse sentido, Redin (2017, p.61), ao referir-se às crianças de quatro anos em diante, destaca que [...] *“a infância é um momento de formação da personalidade. As crianças têm aumentadas as suas motivações e os seus sentimentos e desejos de conhecer o mundo, de aprender. Pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade”*.

Apesar de o direcionamento do projeto mudar para a exploração do céu, o projeto da construção de castelo com caixa de leite ainda continuou. Para Barbosa (2017), a pedagogia de projetos não tem um esquema único e preconcebido:

A escolha do tema ou de um problema para configurar um projeto de estudo pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos já realizados ou que estejam em andamento. Também a professora, os pais e a comunidade podem propor projetos (BARBOSA, 2017, p. 52).

Percebi que, apesar de os temas e as propostas partirem do interesse das crianças, a turma da Viviane gosta muito de investigar sozinha em sala de aula ou com os colegas em lugares como embaixo da mesa, na frente do espelho, nos cantos de brinquedos. Em função disso, Viviane está atenta a esses momentos e, na hora oportuna, ela os chama de volta e os envolve novamente nos trabalhos de grupo do tema em estudo. Conforme Redin (2017, p.61),

[...] as crianças dessa idade tendem, muitas vezes, a querer estudar assuntos que já conhecem, e é papel das professoras auxiliá-las, ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, de encontrarem outros pontos de vista, de provocarem desvios do tema, criando um ambiente que estimule os novos conhecimentos.

A seguir, exemplifico esses momentos com algumas situações observadas durante a observação participante.

Figura 17 – Momentos em que as crianças investigam por conta própria



[...] Logo após a egressa Viviane ter contado a história de A Bela e a Fera, aconteceu uma roda de conversa sobre a beleza do corpo e a beleza interna das crianças.

Enquanto a turma ainda discutia a beleza interna da Fera, personagem principal do livro, Raquel foi para a frente do espelho e ficou a se olhar.

*-O que olha no espelho, Raquel? perguntou Viviane.*

*- Se eu sou como a Bela, profe.! respondeu Raquel.*

*- É tão linda quanto. Volta aqui na roda para continuarmos a conversa, solicitou Viviane.*

Notas do diário de campo 18/04/2018



Na situação de aprendizagem de pintura do Projeto João e o Pé de Feijão, Viviane sentiu falta de algumas crianças.

Voltou à sala e estavam lá. Questionou-as sobre o que ainda faziam na sala.

- *Estou fazendo uma cama*, respondeu Isabela.

- *E você, Yuri?* perguntou Viviane.

- *Uma arma, profe.!*

- *Venham! Vamos para a mesa desenhar*, pediu Viviane.

Notas do diário de campo 11/04/2018



Durante a situação de aprendizagem do projeto Descobrindo o Céu, em que as crianças observavam o céu, esse grupo foi até o escorregador para simular um foguete.

- *O que vocês fazem aí? Voltem aqui!* pediu Viviane.

- *Estamos indo para a Lua, profe, respondeu Davi (a primeira criança à direita na foto).*

Notas do diário de campo 23/05/2018



Fonte: Da autora (2018)

A egressa Viviane possibilitou às crianças várias situações de ensino investigativas, sempre relacionadas com os projetos, o que proporcionou às crianças passarem por experiências novas. Exemplos disso são fragmentos dos momentos



do projeto “João e o Pé de Feijão” e do projeto “Descobrindo o Céu”, relatado abaixo.

Figura 18 – Momentos de investigação proporcionados pela egressa Viviane com as crianças.

	<p>Momentos da Roda de leitura, quando investigaram outras versões do livro “João e o Pé de Feijão”.</p> <p>Quando Viviane terminou de contar a história, as crianças tinham que encontrar a diferença da história original.</p> <p>Notas do diário de campo 23/04/2018</p>
	<p>Após as crianças terem investigado sobre a harpa, instrumento musical que não conheciam, continuaram investigando outros instrumentos, como a flauta, violão, tambor e pandeiro.</p> <p>Notas do caderno de campo 24/04/2018</p>



Crianças investigando como fazer um castelo com caixa de leite.

Notas do caderno de campo 26/04/2018



Momentos do projeto “Jão e o Pé de Feijão”, em que as crianças investigam através da brincadeira de faz de conta como é subir no pé de feijão para se chegar ao céu (trabalhou a persistência).

Notas do caderno de campo 28/04/2018

Momentos do projeto “Jão e o Pé de Feijão”, em que as crianças investigam se pés de feijão e árvores crescem até o céu.



Notas do caderno de campo 21/05/2018

Fonte: Da autora (2018)

Viviane salienta que

*[...] os projetos foram sendo construídos pelas crianças conforme o interesse e a necessidade delas de saberem mais sobre os fatos cotidianos discutidos em sala. Assim, o planejamento das situações de ensino foi de acordo com os temas de investigação, como, por exemplo, a brincadeira de faz de conta em que escalam em cordas no pátio e depois árvores, imaginando ser o pé de feijão que levaria ao castelo do Gigante.*

Observei que os registros do planejamento do novo projeto “Descobrindo o Céu” foram realizados com as crianças em uma folha de cartolina, na qual Viviane escrevia as propostas dos temas que elas queriam investigar, aprender e como fariam para aprender. Exemplifico no APÊNDICE A – Descrição do início do projeto “Descobrindo o Céu” (planejamento do projeto).

Diante do exposto, para favorecer a investigação, não basta que as crianças questionem e investiguem os temas; é necessário também que a professora as oriente durante as situações de aprendizagem, aproximando-as da construção do conhecimento. Barbosa (2012), ao tratar do planejamento por projeto, ressalta:

Após a escolha do tema, a professora dá continuidade ao trabalho com os alunos, organizando situações em que levantam propostas, organizam listas sobre o que sabem do tema, o que querem saber, o que querem aprender e como se pode fazer para chegar a essa aprendizagem (BARBOSA, 2012, p. 53).

Para a egressa Viviane, o registro do planejamento do projeto em uma folha de cartolina serve para as crianças perceberem que existe o registro das tarefas que foram planejadas por elas e que devem ser realizadas pelo grupo durante o projeto. Segundo o relato da professora,

[...] na construção do mapa de planejamento das tarefas do projeto que realizamos em conjunto, as crianças me surpreenderam ao apontarem o que pode ser investigado e de que jeito gostariam de fazer. Elas ficam empolgadas com a ideia de construir coisas, como exemplo, a Mariana disse: profe, escreve aí que vamos construir um livro sobre o que tem lá no céu (Relato da egressa durante a observação participante).

Com essa colocação, percebe-se que a professora Viviane, ao planejar, não só estava empolgada com o interesse das crianças, como também fez a articulação do tema organizador da escola, literatura infantil mais precisamente, com a contação da história “João e o Pé de Feijão” e com mais um tema de interesse das crianças: o projeto “Descobrimos o céu”.

No entendimento de Kaercher (2001), o ato de ouvir e contar história está presente em nossas vidas desde que nascemos:

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (KAERCHER, 2001, p. 82).

Nos projetos desenvolvidos pela turma do Maternal I, a egressa Juciele também utilizou o tema organizador da escola “A literatura infantil” para planejar em conjunto os trabalhos por projeto. Utilizou as brincadeiras de faz conta e envolveu primeiramente as crianças na investigação sobre por que as casas dos três porquinhos caíram.

Segundo relato da professora Juciele, *“as crianças da minha turma não têm uma oralidade bem desenvolvida ainda e encontrei na brincadeira a forma mais apropriada para envolver as crianças com a literatura”*. A partir desse relato, observei que ela passou a criar espaços em sala de aula, pátio e brinquedoteca junto com as crianças e as incentivou a realizarem experiências corporais, afetivas, sociais e as de desenvolvimento da linguagem. Acreditam Rodrigues e Amodeo que

[...] o conhecimento é construído pela criança em um complexo indissociável de interações com o meio físico e social pela sua ação. Sujeito de seu processo, ela constrói por si própria valores e regras. Dessa forma, respeitamos o seu desenvolvimento, o seu processo de construção do conhecimento. No dia a dia, para que se deem as interações da criança com o mundo físico e social, é necessário que se oportunizem situações para a tomada de decisões, escolhas e intercâmbio dos pontos de vista, promovendo a manifestação da autonomia, da cooperação, tão importantes na formação do cidadão (RODRIGUES, AMODEO, 2017, p.67)

Pude constatar que os projetos desenvolvidos pela turma do Maternal I, da egressa Juciele, foram de duração menor, e os temas investigados pelas crianças basicamente surgiram da observação da egressa dos momentos em que as crianças se interessavam pelos materiais, quando em suas falas ela entendia que para as crianças não estava clara alguma situação de aprendizagem e, portanto, precisava ser mais explorada pelas crianças. Redin (2017) ressalta que os projetos com crianças de zero a três anos precisam adequar-se às especificidades da faixa etária das crianças:

[...] nessa faixa etária, como já vimos anteriormente, uma das tarefas fundamentais da professora é a de organizar o espaço interno (da sala de aula) e externo (do pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas e as linguagens da criança. É necessária uma familiarização com o ambiente, que deve estar bem estruturado, mas que seja flexível e passível de mudanças. Os materiais também devem modificar-se ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, as novas aquisições, as necessidades, os interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças, deve ser visto como uma professora auxiliar que pode ser uma provocadora de aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogos de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos, entre outros (REDIN, 2017, p. 59).

Ao adequar-se às características da sala, percebi que a prática pedagógica investigativa da egressa Juciele se diferenciou da de Viviane no sentido de ter proporcionado mais oportunidades de exploração dos materiais de sala e do jardim da escola, utilizando o faz de conta. Ela criou situações investigativas proporcionando o contato com os materiais. Por exemplo, enquanto lia o livro para as crianças, antes de mudar de página, mostrava o desenho da próxima página e perguntava: “E agora? O que vocês acham que aconteceu?” Esperava alguém falar alguma coisa, pôr a mão no livro para ver melhor o desenho ou até mesmo observar um olhar diferente das crianças, um olhar de curiosidade. Só aí continuava a



história, com muito suspense. Ao terminar de ler, proporcionava-lhes um momento que chamei de imitativo: as crianças faziam de conta que eram a professora e uma delas contava a história para o colega, mostrando as ilustrações, tal qual a professora havia feito.

Figura 19 – Momentos da contação de história pelas crianças



Fonte: Da autora (2018)

As práticas pedagógicas investigativas da Juciele acabaram por responder ao questionamento que fiz no início da pesquisa às egressas: qual seria o tamanho do

percurso, a complexidade e as incertezas em um projeto? A resposta resultou das observações que fiz em meio a uma grande movimentação<sup>11</sup> de crianças na turma do Maternal I, o que levou a egressa a fazer várias mudanças em seu planejamento com as crianças.

Devido às circunstâncias da movimentação de crianças na turma, o tempo dos projetos era bem mais curto: o interesse das crianças mudava com a entrada de novas crianças, surgindo novos interesses. Assim, a duração do projeto estava relacionada ao interesse das crianças em dar continuidade e em começar um novo. No relato da egressa Juciele durante a última entrevista, percebi a complexidade que isso causou no planejamento:

[...] tem tudo isso. Eu não sei se esses novos alunos que estão entrando vão gostar e se interessar pela história dos Três Porquinhos e fazer as casinhas. A casinha que fizemos anteriormente foi de palha de vassoura e foi colada com cola quente. Agora eles tinham resolvido construir uma com palha de milho para poderem colar com cola branca. Assim, poder-se-ia possibilitar às crianças maior exploração do material. Agora, com a troca de muitos alunos, eu vou ter de dar continuidade com um grupo pequeno e começar tudo novamente com os novatos, observar seus interesses pela história, enfim. Eles não focam nas atividades propostas e só querem saber de brincar, de correr e de pintar. [...] penso que os novos alunos estão nesse aprendizado do que é escola. Agora entendo bem o que é um planejamento emergente, retomar e começar com esses novos alunos do começo (Relato durante a última entrevista).

Dos projetos realizados pela turma do Maternal I, escolhi dois (2) deles por pensar que melhor respondem ao meu problema de pesquisa por terem partido do interesse das crianças e pôr as terem envolvido em práticas pedagógicas investigativas, bem como pela maneira como a egressa planejou e organizou as suas práticas pedagógicas, considerando tantas trocas de crianças na turma.

O primeiro deles foi o projeto da Sacola Viajante, que iniciou quando Juciele e as crianças organizavam o material depois de uma roda de contação de história. Exemplifico com as observações relatadas no diário de campo do dia 20/03/2018.

---

<sup>11</sup> A movimentação de alunos se deu pelo fato de a turma da egressa Juciele ser de período parcial. Assim sendo, as famílias matriculam as crianças no período vespertino e ficam aguardando a vaga em outra sala de período integral. Ao surgir a vaga na outra turma, a criança é transferida de sala, abrindo uma nova vaga na sala da egressa Juciele. No período de observação participante, que foi de 19 de fevereiro a 26 de maio, das 20 crianças do início do ano, somente 5 permaneciam na sala de aula, pois 15 foram para outra sala e 15 novas crianças entraram na sala.

Relato do início do projeto Sacola Viajante com a turma do materna I

*Ana Ysis, uma menina de quase 3 anos, queria levar um dos livros para casa e insistia em guardá-lo na bolsa. Atenta a esse fato, Juciele questionou as crianças se elas queriam levar o livro para ler em casa. Assim, antes de terminarem de organizar os livros na caixa, sentaram e planejaram como seria o projeto de levar os livros para casa. A profe questionou que livro elas queriam levar, e as crianças escolheram A Bela e a Fera. A profe questionou novamente:*

*- Só tem um livro, como vamos fazer?*

*Tayná olhou para a profe e disse:*

*- Cada dia um leva, ué.*

*Juciele olhou para a turma e perguntou:*

*- Vocês concordam?*

*- Sim, cada dia um escolhe um livro pra levar. (Ana Ysis)*

*- O que vão fazer com o livro em casa? (Juciele)*

*- Ler para o meu irmãozinho, profe. (Tayná)*

*- E vocês vão ler pra quem? (Juciele)*

*- Pra minha mamãe. (Victor)*

*- Eu também, profe. (Ana Ysis)*

*Juciele falou para elas que precisava avisar os pais sobre o projeto para eles fazerem parte também. Disse ainda que ela construiria uma sacola e prepararia uma atividade no caderno de desenho para fazerem em casa com os pais e depois compartilharem com os colegas na sala. Ela perguntou:*

*- Vocês concordam?*

*- Sim. (Crianças)*

Notas do diário de campo 20/03/2018

As fotos do quadro abaixo exemplificam os momentos em que as crianças compartilharam com a turma o livro que elas levaram para casa, para quem leram, e mostraram o registro da história lida em casa com os pais.

Figura 20 - Projeto Sacola Viajante







Fonte: Da autora (2018)

Assim, o projeto da Sacola Viajante foi prosseguindo em meio aos choros das crianças novatas e às apresentações das crianças para o grupo.

Conforme Strozzi (2014), um dia na escola é um cotidiano extraordinário, pois diversas situações podem acontecer. Dessa forma, a egressa precisou todos os dias replanejar com as crianças as situações de aprendizagem e os projetos. Para isso ela se respaldou nos dizeres de Strozzi (2014, p. 61):

[...] ter um olhar sempre lúcido e consciente sobre uma complexidade tão grande como é a vida de uma escola certamente não é fácil. Mas não podemos deixar que prevaleçam verificações casuais ou muito prorrogadas no tempo; caso contrário, arriscamos gerar escolas que são sistemas vazios, exercícios de burocracia que se autoalimentam, em que paramos por um período mais ou menos longo, mas não se vive (STROZZI, 2014, p. 61).

Observei que, mesmo diante dos acontecimentos provocados pela movimentação de alunos em sua turma, Juciele sempre os resolveu com muito bom senso. Exemplifico com um relato do diário de campo do dia 10/04/2018, quando entraram duas crianças novas no mesmo dia na sala do Maternal I.

*Observei hoje que as crianças da sala de alguma forma queriam contribuir para que as novas colegas não chorassem tanto. Tayná e Ana Ysis eram as que mais contribuía, chamando-as para brincar. Ao perceber o interesse das meninas em ajudar, Juciele perguntou às crianças:*

*- Vocês querem me ajudar a receber os novatos?*

*Elas disseram “sim”.*

*- O que querem fazer para me ajudar? (Juciele)*

*- Vamos brincar de casinha, com os brinquedos. (Ana Ysis)*

*- Profe, podemos brincar com livros também. (Victor)*

*- O que acham de fazermos um projeto então? (Juciele)*

*- De brinquedos, profe? (Tayná)*

*- O que vocês acham, crianças? (Juciele)*

*- Sim, profe. (Crianças)*

*- E onde vamos brincar? (Juciele)*

*As respostas foram: na caixa de areia, no parque, lá fora, na brinquedoteca, no jardim, e não houve a opção sala de aula.*

Notas do diário de campo 10/04/2018

Assim, as crianças, em conjunto com a egressas, decidiram onde aconteceria a aula a cada dia. Exemplifico com as fotos dos momentos em que as crianças passaram a investigar na brinquedoteca e nos jardins.

Figura 21- Projeto de Brincadeiras



Fonte: Da autora (2018)

Nessa prática pedagógica, observei que Juciele envolveu as crianças. Além de investigarem, passaram a participar nos planejamentos, na organização dos materiais e no espaço da escola durante os projetos. Segundo Strozzi (2014, p.61), “Uma escola, porém, é um organismo muito complexo e fluido: feito de pessoas, espaços, desejos, expectativas e emoções”. Dessa forma, os espaços projetados pelas crianças e pela professora para o projeto de brinquedos também ajudaram a tranquilizar as crianças recém-chegadas à escola.

Rinaldi (2014), ao considerar a participação uma estratégia educativa, afirma:

A participação é uma estratégia educativa que caracteriza o nosso ser e fazer escola. Participação das crianças, das famílias, das professoras, não

só como 'fazer parte' de algo, mas, ao contrário, como ser parte, isso é, essência, substância de uma identidade comum, de um nós a quem damos vida, participando. Assim, na nossa experiência, educação e participação se fundem: o quê (a educação) e o como (participação) se tornam forma e substância de um único processo de construção (RINALDI, 2014, p.138).

Juciele percebeu a importância do trabalho nos espaços externos da escola. As crianças, com o projeto de brincadeira, passaram a observar os pássaros, as formigas e as minhocas nos canteiros, ouvir os sons do vento nas folhas das árvores, observar as mudanças dos dias de sol para os dias de chuva. Relatam Juciele e Viviane durante a segunda entrevista:

**Viviane:** *A partir da análise dos vídeos a que assistimos, percebemos que quando nós levamos as crianças para fora da sala de aula, para o ambiente externo, elas ficam à vontade para fazer investigação além do que está sendo proposto.*

**Juciele:** *O ambiente externo é mais amplo. A sala não tem tanto o que eles explorem.*

**Pesquisadora:** *Para vocês, as vivências investigativas dentro de sala de aula são menores?*

**Juciele:** *Podemos criar em sala o ambiente para a investigação, dispondo os materiais, mas lá fora já tem um espaço maior, mais livre, onde eles encontram mais possibilidades de investigação.*

**Pesquisadora:** *As crianças saem um pouco da proposta e procuram, exploram outras coisas?*

**Viviane:** *Isso, nós conseguimos observar outras curiosidades.*

**Juciele:** *Saem com um propósito. Então elas fazem o que estava proposto para o projeto, mas também exploram a curiosidade delas.*

**Pesquisadora:** *Quais são as dificuldades encontradas por você para favorecer uma aprendizagem ativa às crianças através do ensino por investigação?*

**Juciele:** *Nós temos dificuldade em relação à segurança dos espaços, porque a escola tem um espaço maravilhoso fora de sala de aula para realizar as atividades. Mas os pais, quando entram na escola, esquecem os portões abertos, tanto o da frente como o dos fundos da escola. E nós precisamos ficar muito atentas para as crianças não fugirem. (Parte da transcrição da segunda entrevista).*

A reflexão e a observação das egressas de que os espaços externos são bem mais ricos para a proposição de projetos e a dificuldade comum delas de terem que ficar atentas às saídas das crianças nos portões comprovam o que dificultava a escuta de seus interesses e os momentos de questionamentos. Assim, em uma roda de conversa, após terem voltado do cultivo do jardim da escola, resolveram, em conjunto com as crianças, um projeto envolvendo as duas turmas do Maternal: uma visita à escola Ciranda da Terra com o propósito de, junto com as crianças e professores de lá, cultivarem um jardim sensorial. O planejamento desse projeto já foi descrito na subseção 3.4.1.2.



Figura 22- Projeto cultivo de jardim na escola



Fonte: Da autora (2018)

As crianças chamaram esse projeto de “aula passeio”, porque a Escola Municipal Ciranda da Terra fica na zona rural do município de Alta Floresta/MT. O projeto durou uma semana. Embora o passeio só tenha ocorrido em uma tarde, passaram uma semana discutindo sobre as plantas que levariam para plantar, o lanche que levariam e a quantidade necessária para compartilhar com os novos colegas. Durante o planejamento desse projeto, observei que, para o seu desenvolvimento, criou-se um vínculo de relacionamento muito forte entre os professores e as crianças da Escola Laura Vicuña e os professores e crianças da escola que receberia a visita, TDEIs, coordenação, direção e as famílias das crianças de ambas as escolas. Todos se uniram com um objetivo: ajudar as crianças em suas investigações, sustentando o conhecimento delas e aproximando-as do que desejavam conhecer.

Para as crianças, a expectativa desse projeto foi muito grande, pois envolveu o desenvolvimento da autonomia, foi uma viagem em que a maior parte das decisões foram planejada por elas. Exemplifico este momento com as fotos tiradas durante o passeio.

Figura 23 - Projeto aula passeio à Escola Municipal Ciranda da Terra



Fonte: Da autora (2018)

Durante as situações de aprendizagem do projeto Passeio na Escola Ciranda da Terra proporcionadas pelas egressas e pelos professores da outra escola, percebi que as estratégias investigativas e participativas utilizadas favoreceram as aprendizagens autônomas<sup>12</sup> das crianças, principalmente quando elas participaram ativamente do planejamento no enfoque emergente (SILVA, 2011), bem como durante o desenvolvimento do projeto, ao tomarem as decisões do encaminhamento

<sup>12</sup> Segundo Castro (2006, p.61) [...] o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da criatividade nas crianças são pressupostos desejáveis de uma educação de qualidade. Entretanto, para que se consiga atingir tal objetivo é preciso que os professores mudem sua visão de educação. A postura tradicional de cópia, de repetição e de atribuição dos conhecimentos ao professor (*"o detentor do saber"*, aquele que vai *"dar"* o conhecimento para o passivo aluno que vai *"receber"* o que já está pronto e acabado) precisa ser substituída por uma atuação mais marcante do aluno na construção de seu próprio saber. A pesquisa necessita ganhar cada vez mais espaço na escola e o conhecimento deve ser visto com algo a ser construído por ambos: professor e aluno. Quando conseguirmos modificar a educação, substituindo a postura de passividade por uma educação ativa, rica e interativa, não será difícil construirmos as bases para o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, conscientes, autônomos e críticos. A Metodologia de Projetos de Trabalho pode ser uma boa alternativa para começarmos a pensar a construção de uma *"nova"* educação.

para a visita que tinha um propósito: investigar com as crianças da escola anfitriã como cultivar um jardim sensorial. Durante o planejamento do passeio, percebi que muitas crianças levantaram hipóteses bem pessoais sobre o que encontrariam na outra escola, hipóteses baseadas na relação que estabeleceram com a ideia de “sítio” (portanto imaginaram uma escola bem diferente da sua), como se pode comprovar na transcrição abaixo:

*A egressa Juciele convidou as crianças um dia antes do passeio à escola Ciranda da Terra para uma conversa sobre o planejamento e a organização do passeio. Ela começou perguntando às crianças:*

*- Vocês se lembram o que vamos fazer amanhã lá na escola Ciranda da Terra?*

*- Sim, vamos fazer jardim, responderam as crianças.*

*- Piquenique, profe! disse Tayná.*

*Continuou a egressa:*

*- Onde fica essa escola? Vocês se lembram?*

*- No sítio, respondeu Murilo.*

*- O que acham que vamos encontrar na escola que vamos visitar no sítio? Será que vamos gostar de ir lá? questionou a egressa Juciele.*

*- Vamos, porque lá tem vacas, cavalo, galinhas, disse João Miguel.*

*- Sim! Vamos subir em árvores, profe, acrescentou Ana Ysis.*

*- Será que a escola de lá é diferente da nossa? O que acham?*

*- Profe!. é sim, porque fica lá longe, no sítio, falou Tayna.*

*- É diferente, porque fica no sítio e dá para brincar, disse Murilo.*

Registro do diário de campo 25/05/2018

Para Rinaldi (2014), os professores e as crianças, ao planejarem, levantam hipóteses para o desenvolvimento do projeto. A egressa Juciele, em conjunto com as crianças, levantou possíveis reações das crianças face à proposta de irem para um passeio na zona rural.

Nesse sentido, os projetos que foram desenvolvidos nas duas turmas, tanto os descritos na pesquisa como os não descritos, proporcionaram às crianças práticas pedagógicas ricas em momentos de investigação e de participação, envolvendo as crianças nas decisões do que e do como fazer.

As egressas levaram em conta também o número de crianças, as idades e seus níveis de aprendizagem. Conforme relato delas em nossas reuniões às quartas-feiras, *“o respeito pela fase de desenvolvimento das crianças é um fato muito importante nas proposições das atividades do projeto”*.

Para Krechevsky (2014), as proposições realizadas pelos professores às crianças na primeira infância influenciam a formação, o funcionamento e a demonstração da compreensão realizada na dimensão do grupo, com relação à idade, às competências e aos interesses das crianças, ao tempo passado juntos, às amizades e à escolha dos materiais. Ela destaca:

O número de crianças em um grupo de aprendizagem tem uma influência significativa em como o grupo aprende. [...] Os educadores de Reggio observam que, para obterem a máxima eficácia de interação nos grupos de aprendizagem, as idades e os níveis evolutivos das crianças não devem ser muito divergentes. Tanto a professora quanto as crianças levam muito em consideração as chamadas “zonas relativas de desenvolvimento proximal”, o espaço existente entre o que as crianças conseguem fazer sozinhas e o quanto elas conseguem fazer com a ajuda de um adulto ou de um companheiro competente. [...] Os meses ou os anos que as crianças passam juntas no mesmo ambiente influenciam as maneiras de conhecerem a si mesmas e às outras. [...] Ao formar um grupo de aprendizagem, as amizades das crianças constituem um critério de escolha, tanto para os adultos quanto para as crianças. [...] a escolha dos materiais e a preparação do ambiente exercem uma forte influência em como e o que é aprendido pelos adultos e pelas crianças nos grupos de aprendizagem (KRECHEVSKY, 2014, p. 255).

Observei que as propostas das egressas estavam bem constituídas dentro de uma prática pedagógica investigativa com uma abordagem socioconstrucionista (RINALDI, 2017, p. 27), que permitiu às crianças a construção do conhecimento por meio da investigação.



Na próxima seção, descrevo como as egressas utilizaram as estratégias de ensino investigativo nos trabalhos por projetos desenvolvidos no período da pesquisa.

#### **4.3. Estratégia de ensino investigativo**

Diante de vários conceitos encontrados na literatura sobre estratégia de ensino, penso que o conceito de Silva, Beuren e Lorenzon (2016), quando eles tratam do investigar com crianças – subsídio para a formação e trabalho docente – é o conceito mais adequado aos relatos desta seção por tratar da investigação como uma estratégia de ensino por projetos de investigação como uma metodologia prazerosa para as crianças. Para os autores:

[...] a investigação, concebida como uma estratégia de ensino a ser desenvolvida para e com as crianças não envolve somente um processo de busca de informações prontas e a sua ressignificação e a reconstrução formal do conhecimento. Investigar com crianças é, sobretudo, possibilitar a elas que realizem suas próprias descobertas (SILVA; BEUREN; LORENZON, 2016, p.10).

No mesmo sentido, Schneider (2015), em sua dissertação de mestrado sobre o “Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o Favorecem em uma Turma da Educação Infantil”, concebe a investigação como uma estratégia de ensino utilizada no projeto “construção de foguetes com bombonas” favorecedora do protagonismo infantil. Ela explica:

Estratégias de Ensino são ações que não estão baseadas exclusivamente em hipóteses iniciais, de modo que as escolhas subsequentes são elaboradas a partir do que emerge do trabalho e dos próprios objetivos. Dessa forma, elas podem ser construídas e desconstruídas, beneficiando-se até mesmo de adversidades, acasos e erros. E, por isso, envolvem a capacidade de agir na incerteza (SCHNEIDER, 2015, p.52).

O conceito de estratégia de ensino investigativo concebido por Silva, Beuren e Lorenzon (2016) e o conceito de protagonismo infantil e estratégia de ensino que favorecem a investigação, construído por Schneider – ambas as pesquisas realizadas no sul do Brasil e fundamentadas nos princípios da abordagem das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália – foram os

conceitos que utilizei nesta pesquisa por estarem mais próximos da realidade das escolas municipais de Educação Infantil de Alta Floresta/MT.

A análise dos dados permitiu constatar que as estratégias de ensino que emergiam das práticas pedagógicas das egressas Juciele e Viviane eram muito relevantes por fazerem uma aproximação com os princípios educativos utilizados nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia na Itália. Entretanto, é fundamental ressaltar que, embora sejam importantes, eles não foram aplicados da mesma forma que os da escola italiana.

Nesse sentido, relato a seguir as estratégias de ensino colhidas no campo da pesquisa que mais se aproximaram dos princípios educativos descritos pelos educadores das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Descrevo-as como “Ensino investigativo”, “Escuta”, “Participação”, tendo sido realizadas pelas egressas como uma tentativa de enriquecer a sua prática.

#### **4.3.1 O início de um projeto**

Para iniciar a escrita desta seção, abordo como as estratégias de ensino investigativo, participação e escuta foram utilizadas pela egressa Juciele a partir do questionamento realizado por uma das crianças do Maternal I e que acabou dando origem ao projeto A Casa dos Três Porquinhos, registrado no diário de campo.

*Foi Bianca, uma menina de dois anos e sete meses, que, após a profe terminar de contar a história dos três porquinhos, começou a chorar e perguntou à profe:*

*- O lobo comeu os porquinhos? Por que a casinha caiu?*

*-Eu não sei, vamos investigar o que aconteceu com os três porquinhos e por que as casas caíram. (Juciele)*

*As outras crianças quiseram saber por que Bianca chorava e a profe disse:*

*- Ela quer saber por que a casa dos porquinhos caiu, vocês querem ajudar ela a entender o que houve? Por que vocês acham que as casinhas caíram?*

*- Porque era de palha, profe. (Tayná)*

*- Porque choveu. (João Miguel)*

*- Tinha chuva na história? (Juciele)*

*- Não, profe, foi o lobo que derrubou, ele soprou e soprou até cair. (Ana Ysis)*

Notas do diário de campo do dia 13/03/2018

Enquanto a egressa problematizava e levantava as hipóteses com as crianças, a auxiliar de sala, Marcia, gravava a conversa da roda de leitura para Juciele assistir e fazer a transcrição. Com esse registro, foi possível perceber as hipóteses das crianças sobre por que as duas primeiras casinhas caíram.

Juciele pegou uma cartolina, sentou no meio deles e disse:

*- O que nós podemos fazer para descobrir? Nós podemos fazer um projeto? O que vocês acham?*

*- Sim, profe, um projeto de casinhas. (Victor).*

*- Sim, podemos fazer as casinhas. (Tayná)*

*- O nome do projeto então pode ser “As Casinhas dos Três porquinhos?”* questionou a egressa.

Notas do diário de campo do dia 13/03/2018

Valho-me desse momento vivenciado por mim durante a observação participante da prática pedagógica da professora para passar a dissertar sobre o ensino investigativo, a escuta e a participação como estratégias de ensino utilizadas pela egressa, as quais favoreceram, durante o período da pesquisa de campo, a prática pedagógica investigativa das egressas.

A próxima seção traz recortes do trabalho (APÊNDICE B) referente ao trabalho por projetos realizado pela egressa Juciele na turma de Maternal I, com uma pequena participação das famílias. Optei por descrever as três estratégias de ensino em uma mesma seção por entender que, da forma como elas foram utilizadas, se complementaram durante o trabalho.

#### **4.3.1.1 Práticas pedagógicas originando projetos e estratégias**

Nesta seção, relato o modo como se apresentam as práticas pedagógicas e os projetos das egressas deste estudo, envolvendo as seguintes estratégias de ensino: a investigação, a participação e a escuta junto às crianças, através da metodologia de trabalho por projetos. Essas estratégias consideram a escuta dos interesses das crianças e a sua participação no planejamento das situações de ensino investigativo, que, conforme Silva (2011), é uma dimensão essencial na vida das crianças. Utilizarei as minhas escritas de observação participante para exemplificar um projeto desenvolvido pela turma da professora Juciele e relatar como ocorreu, destacando as estratégias de ensino – investigação, participação e escuta.

De acordo com a egressa, para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, “[...] *o projetar, fazer planos é um ato fundamental para o processo de criação e protagonismo das crianças, sem o projeto as aulas ficam uma mesmice de atividades desconectadas*” (Relato da Juciele durante a observação participante).

Observei que várias vezes a egressa soube ouvir as ideias e os sonhos das crianças e o momento certo de começar um novo projeto com elas. Redin (2017, p. 21) ressalta a importância deste planejar para os profissionais da Educação Infantil:

[...] Quem faz planos/projetos, sonha e imagina, “escolhe o seu sonho” como Cecília Meireles professa em versos. Às vezes, nossos sonhos quebram algumas coisas no seu percurso ou são atravessados por coisas que vão sendo quebradas ao longo do caminho. Isso faz parte da condição de estar vivo. Aquilo que chamamos de prática pedagógica, a nossa atuação como profissionais da educação, e aqui me refiro mais especificamente aos profissionais da Educação Infantil, consiste no tempo/espço em que nos deparamos com a sala de aula, ou seja, quando estamos frente a frente com a infância, antes abstrata, conceitual, pensada e discutida durante nossa formação, agora materializada num tempo lugar. Olhos brilhantes, inquietos, risos e choros, cheiros e sabores, jeitos de fazer as coisas, inúmeros porquês, silêncios, histórias para contar, colos, fraldas, medos, dúvidas.

Neste sentido, observei que os planejamentos da egressa foram realizados com as crianças em meio a muitos olhos brilhantes de curiosidade e de questionamentos da egressa e das crianças sobre as coisas que acontecem no dia a dia da sala de aula e também dos momentos de suas reflexões, que usava para instigar as crianças ao planejamento.

Assim, diante dos questionamentos que fazíamos ao assistir aos vídeos da semana, verifiquei que as vivências da egressa refletiram em suas práticas pedagógicas junto às crianças. Como exemplo, trago o depoimento da Juciele após uma de nossas reflexões sobre o projeto das casas dos três porquinhos: *“Quando a Ana Ysis diz pra mim, não, profe, foi o lobo que derrubou, ele soprou e soprou até cair...eu logo imaginei a hipótese de trabalhar nesse projeto o medo que as crianças têm dos vendavais e das trovoadas que passamos em todos os finais de seca aqui em Alta Floresta. As tempestades de finais de tarde deixam as crianças apavoradas dentro da sala de aula”*.

A egressa, a partir de suas ações de planejamento, envolveu as crianças na construção do hábito de planejamento para cada trabalho. Tentava, dessa maneira, fazer uma aproximação com o trabalho desenvolvido nos últimos anos pelos educadores italianos que tratam o planejamento do currículo e atividades (segundo os educadores italianos) com crianças com menos de seis anos de idade sob dois pontos de vista: o primeiro define o planejamento como um método de trabalho que prevê objetivos educacionais gerais, juntamente com objetivos específicos para cada situação de aprendizagem. O segundo define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, sem

formularem os objetivos específicos para cada projeto ou cada situação de aprendizagem antecipadamente. Dessa forma, os educadores de Reggio Emilia formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Este segundo tipo de planejamento é chamado por nós de “currículo emergente” (RINALDI,1999).

Assim, Juciele projetou a sua prática pedagógica com as crianças a partir dos conhecimentos e dos fatos que considerou importantes e significativos para as crianças. Desse modo, as estratégias de ensino projetadas surgiram a partir das vivências das crianças e da egressa, colhidas no cotidiano através de uma escuta atenta. Assim, esse cotidiano da sala de aula foi registrado em vídeos e acabou por lhe permitir identificar os interesses das crianças e envolvê-las em novos projetos. Comprovo com o relato de fragmentos tirados das observações realizadas durante o projeto “As casas dos três porquinhos”, desenvolvido pela turma do Maternal I da egressa Juciele:

Ao serem instigadas pelos questionamentos da professora Juciele, as crianças, orientadas por ela, passaram a construir as casinhas com caixa de papelão e com colagem de palha de vassoura, palitos de sorvete e areia. Ao término de cada casinha, a egressa as colocava em frente a um ventilador ligado bem fraquinho e as questionava em relação à força do vento sobre a casa de palha, a casa de madeira e, por último, sobre a casa pesada de areia. Ela aproveitou o momento do ventilador sobre a casa de areia para questioná-las sobre o material de que era feita a escola e a casa delas, sobre as tempestades e seus medos de chuva, conforme transcrição que segue. Juciele questionou as crianças:

- A escola é feita de quê? O que vocês acham?

- De madeira. (Kaio)

- *Será Kaio? (Juciele)*

*E perguntou para a turma:*

- *O Kaio disse que é de madeira. E vocês, o que acham?*

*Vitor disse:*

- *É de tijolo e de madeira, profe, olha – e apontou para o teto.*

- *E o que vocês acham, a escola cai com a tempestade?*

- *Não, profe, a escola é forte, como a casinha de pedra. (Tayná)*

*Juciele questionou Kaio:*

- *O que você acha, Kaio, a escola cai com o vento forte da chuva?*

- *Não, é forte. (Kaio)*

Notas do diário de campo do dia 03/04/2018

As anotações do diário de campo a seguir exemplificam o momento em que a egressa e as crianças finalizaram o projeto das casinhas dos três porquinhos e começaram outra investigação.

Continuação ... aproveitando o momento, Juciele explicou sobre as tempestades de que elas têm tanto medo e as tranquilizou, dizendo que tanto a escola como a casa delas são construções que não vão cair. E falou também que as casas de madeira são bem fortes e só a do porquinho caiu, mas que as casas delas, construídas com madeira, não vão cair, porque são fortes. No final da roda de conversa, *Juciele perguntou às crianças:*

- *E agora, o que vamos fazer com as casinhas?*

- *Jardim, profe. Jardim, profe. (Laura)*

- *O que vocês acham, crianças? Vamos levar para o jardim?(Juciele)*

- *E podemos brincar com ela, profe. (Tayná)*

- *Brincar de quê? (Juciele)*

- *De contar história. (Tayná)*

- *E dá para contar história só com as casinhas? O que está faltando então?(Juciele)*

- *O lobo, profe. (Ysis)*

- *Só o lobo? (Juciele)*

- *Tá faltando os três porquinhos. (Bárbara)*

Notas do diário de campo - 03/04/2018

Para a definição do termo “escuta”, Rinaldi (2017) nos instiga a perceber infinitas formas de escuta e nos leva a refletir sobre uma delas:

[...] **Escuta** que não produz respostas, mas constrói perguntas. Escuta que é gerada pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança, mas, ao contrário, segurança de que cada verdade é tal se contiver a consciência e, ao mesmo tempo, uma suspensão dos nossos julgamentos, e, sobretudo, dos preconceitos. Requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio e precariedade que toma conta de nós cada vez que as nossas certezas são colocadas em crise (RINALDI, 2017, p.83).

Nesse sentido, Juciele começou uma nova investigação a partir da escuta e do interesse da aluna Laura em sair da sala para brincar no jardim, de contar história. Juciele envolveu as crianças na conversa de Laura, levantou com ela e as demais crianças novas hipóteses e fez novos questionamentos focados nas experiências comuns delas, passando, então, a investigar os materiais e as formas de fazer os porquinhos e o lobo, tomando todas as decisões com a participação das crianças.

Observei que a estratégia de participação utilizada pela egressa foi muito importante para identificar o interesse das crianças, pois ela as chamava para participarem e escutou atentamente os seus interesses em continuarem o projeto ou



começarem novos projetos. Nesse sentido, Cagliari e Giudici (2017) afirmam que a participação das crianças é importante na construção da aprendizagem:

[...] A participação não implica só na experiência educativa de Reggio Emilia, no envolvimento das famílias na vida da escola, mas é valor, traço de identidade de toda a experiência, modo de conceber os sujeitos da educação e o papel da escola. Antes mesmo dos pais, são sujeitos de participação as crianças, construtoras ativas da sua aprendizagem, produtoras de pontos de vista originais sobre o mundo (CAGLIARI; GIUDICI, 2017, p.139)

Pensando em envolver as crianças para que elas participassem nos planejamentos e que principalmente as situações de aprendizagem fizessem sentido para elas, a egressa passou a reexaminar o planejamento. Dessa forma, viu também uma excelente oportunidade para a contação de história pelas próprias crianças, utilizando materiais construídos por elas e pelas famílias.

Para tanto, solicitou a ajuda das famílias no envio das garrafas pet já cortadas e dos olhinhos comprados em armarinhos para a construção dos porquinhos e do lobo mau, de forma que ficasse permanentemente no jardim.

Figura 24 - As casinhas dos três porquinhos





Fonte: Da autora (2018)

Apesar de as estratégias de ensino utilizadas por Juciele em suas práticas pedagógicas serem apenas pequena aproximação do que acontece nas escolas de Reggio Emilia e de ainda ser necessário muito aprofundamento teórico e maior envolvimento das famílias, entendo que elas permitiram à egressa sair do ensino tradicional em que o professor planeja sem levar em conta os interesses das crianças e propiciaram o envolvimento delas, inovando em sua escola.

#### 4.3.1.2 Os espaços de realização das estratégias

É possível projetar o “espaço” da escola de forma diferente? Esse foi um dos questionamentos às egressas durante a segunda entrevista. Considerei que, nesta pesquisa, o tema “espaço” foi fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas investigativas, tanto assim que houve um momento em que assistimos aos vídeos realizados durante a observação participante para refletir e questionar sobre as possibilidades de espaços oferecidas às crianças durante as investigações em sala de aula e no pátio da escola. Pode-se evidenciar isso nos fragmentos da entrevista abaixo transcritos:

**Pesquisadora:** O que vocês entendem por organização do espaço durante as práticas pedagógicas investigativas?

**Juciele:** Eu acredito que é a organização do ambiente para que favoreça ou desenvolva a aprendizagem nas crianças.

**Viviane:** É a forma como organizamos os materiais para a aula ou para o projeto, tanto em sala de aula como no parque, na brinquedoteca e no jardim.

**Pesquisadora:** Como são organizados esses espaços?

**Juciele:** Depende. Lá fora já tem um espaço maior, elas são mais livres e encontram muitas possibilidades de investigação nesses lugares que já foram organizados pela escola, como os brinquedos do parque, as casinhas das árvores, com exceção do jardim, que a organização é realizada em conjunto com as crianças. Já a sala de aula é menor e permite organizar melhor os materiais para serem explorados, investigados e filmados.

**Viviane:** Na sala de aula, organizamos junto com as crianças, dependendo da fase do projeto e do que já tinha sido combinado antes com elas. Eu penso que tanto em sala como no pátio a organização do espaço precisa despertar a curiosidade e o trabalho em grupo nas crianças (Transcrição de fragmentos da segunda entrevista).

Verifiquei na entrevista que as egressas valorizam os espaços por lhes permitirem o poder de organizar os materiais e promover relações agradáveis entre o grupo de trabalho durante o desenvolvimento dos projetos. Observei, também, que a forma como elas organizavam os ambientes contribuía para um sentimento de bem-estar e segurança nas crianças.

Ceppi e Zini (2013) nos remetem a pensar em um bem-estar global que precisa de atenção. Destacam eles:

[...] Um ambiente com bem-estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaço de privacidade para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais. Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo: uma “estratégia de atenção” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 19).

Outra preocupação que constatei nas egressas durante a organização do espaço foi o favorecimento da atenção para a escuta das crianças. De acordo com Ceppi e Zini (2013, p 18), “Uma estratégia de atenção significa ter a disposição para ouvir e ser receptivo às outras pessoas, o que é essencial em todo e qualquer contexto educacional”. Exemplifico esta preocupação das egressas com a organização com fragmentos do diário de campo do projeto Brincando de casinha – eu sei cozinhar e cuidar do bebê:

Esse projeto começou de uma disputa por um carrinho de brinquedo entre o Davi e Nicole. Ele dizia que carrinhos não eram brinquedos de menina. Ao separar a disputa, Viviane chama as crianças para uma roda de conversa e as questiona sobre o que são brinquedos de menina e de meninos. As respostas não foram uma surpresa. Disseram: carrinho é de meninos, e bonecas, de meninas. Após a resposta deles, Viviane questionou se eles não gostariam de realizar um projeto para brincarem juntos com os carrinhos e com as bonecas. Aproveitou a empolgação para projetar como seriam as brincadeiras. Combinaram que o dia da brincadeira seria na sexta-feira, o dia do brinquedo, e que na organização do espaço haveria dias em que só colocariam carrinhos, outros só bonecas, e outros dias todos os brinquedos, como bonecas, carrinhos, panelinhas e que brincariam de papai e mamãe.

Notas do diário de campo do dia 28/03/2018

As fotos abaixo mostram as crianças brincando com todos os brinquedos, sem discriminação, uma semana depois.

Figura 25 - Brincando de casinha – eu sei cozinhar e cuidar do bebê



Fonte: Da autora (2018)



Em observações realizadas durante o desenvolvimento deste projeto, percebi que, com os questionamentos, Viviane proporcionou às crianças a reflexão sobre as diferenças culturais, respeito ao gênero e à raça. Como exemplo, trago a transcrição de um momento da brincadeira de papai e mamãe, registrado no diário de campo.

Davi se aproximou de Viviane com um prato na mão e disse:

- Vamos comer, profe.
- O que fez pra eu comer? (Viviane)
- Macarrão. (Davi)
- Macarrão com quê? (Viviane)
- Com carne. (Davi)
- E eu vou comer com quê? (Viviane)

E Davi, que saiu olhando entre os brinquedos dos amigos e encontrou um garfo:

- Com garfo, profe.

Viviane, fazendo de conta que comia: Nossa, que delícia. Foi você quem fez?

- Sim, foi, está gostoso? (Davi)
- Muito. O que você acha, Davi, homens podem cozinhar tão bem quantos as mulheres? (Viviane)
- Sim, profe, eu vou fazer comida quando eu crescer, para meus filhinhos. (Davi)

Notas do diário de campo do dia 06/04/2018

Nesse momento proporcionado pela professora, percebi em suas ações muita receptividade aos interesses das crianças, bem como disposição para ouvir como

forma de diálogo e troca. O espaço criado foi de empatia para ouvir suas diferenças. Evidencia-se, assim, que, para criar um espaço não tradicional, não é necessário mudar o ambiente físico, mas a postura em relação ao ensino. Ceppi e Zini (2013, p. 18) salientam:

É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares de opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialismo e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas.

Além disso, observei que os espaços criados pelas egressas eram mais relacionais, proporcionando às crianças a integração e a troca de experiências durante o trabalho, além de ser menos estético no sentido de não se preocuparem tanto com a beleza ou perfeição das produções das crianças, pois elas utilizaram todos os materiais que se encontravam à disposição na creche para as crianças explorarem e investigarem a vida cotidiana, conforme seus interesses.

## **5 DOCUMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO**

Neste capítulo, apresento como as práticas pedagógicas foram documentadas pelas egressas, bem como sua relevância na orientação e reflexão quanto à aprendizagem das crianças. Assim, evidencia-se que a documentação lhes propiciou um olhar mais atento para o aluno, que passa a ser entendido como ser ativo, capaz de construir conhecimento.

### **5.1 A documentação das práticas pedagógicas investigativas como sustentação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças**

Nesta seção, discorro sobre como as práticas pedagógicas investigativas das egressas desta pesquisa foram documentadas por elas, sustentando o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A nomenclatura utilizada nesta pesquisa para a documentação como sustentação da avaliação das crianças tem o sentido de evidenciar ou não os avanços delas através da análise da documentação – vídeos, fotografias, anotações das egressas e produção das crianças, gerados durante as práticas pedagógicas investigativas.

Destaco que as egressas, ao buscarem conhecer e analisar a documentação como sustentação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças favorecendo as práticas pedagógicas investigativas, estiveram fundamentadas teoricamente em Rinaldi (2017), que lhes permitiu construir uma aproximação com o princípio da investigação e a documentação (RINALDI, 2002).

A documentação foi utilizada pelas egressas como uma forma de demonstrar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças através das análises das práticas pedagógicas investigativas que ocorreram no cotidiano da educação infantil. A pesquisa demonstrou também como foi organizada a documentação através de registros: escritos, vídeos, áudio, fotografias, amostra de trabalho das crianças. O relato foi construído pelas egressas através da análise das documentações produzidas individualmente e em grupo.

Durante a análise dos dados, verifiquei que as egressas utilizavam a documentação de cada prática pedagógica investigativa como uma estratégia e instrumento de investigação do desenvolvimento individual e grupal das crianças. Exemplifico este momento com fragmentos da transcrição da filmagem realizada durante uma das práticas pedagógicas investigativas da egressa Juciele:

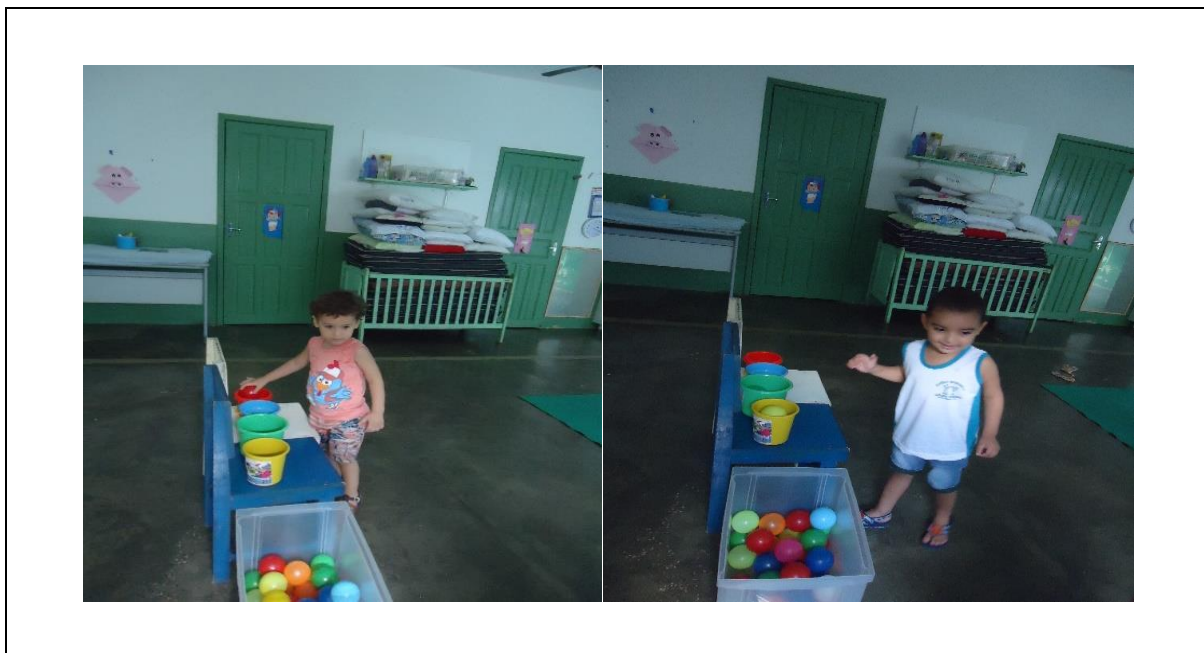
*- Professora Cida, observou como as crianças acertaram bem mais as cores nessa atividade, em relação à semana passada, em que faziam confusão entre o verde e vermelho? Nos vídeos que fizemos na semana passada, só três crianças acertaram as cores.*

Transcrição de filmagem 27/03/2018

De acordo com Rinaldi (2014, p. 86), “no momento da documentação (observação e interpretação), o elemento de avaliação entra em campo contextualmente, isto é, no contexto e ao longo do tempo em que a experiência (ação) acontece”. Assim, a egressa observou a ação das crianças com as bolas coloridas no momento da brincadeira e avaliou essa ação como significativa para o seu desenvolvimento. As fotos abaixo registraram o momento da brincadeira utilizada pela egressa Juciele para as crianças investigarem as cores primárias.



Figura 26 - Momentos da brincadeira com as bolas coloridas



Fonte: Da autora (2018)

A documentação, na concepção de Rinaldi (2014), é observação e interpretação, mas é também uma forma de narrativa, de comunicação, porque oferece a quem documenta uma ocasião reflexiva e de conhecimento. Exemplifico com as falas da egressa Viviane, ao final de uma prática pedagógica investigativa do projeto “Descobrimo o Céu”, em que as crianças desenhavam o que tinham observado no céu. A egressa me disse: *“Veja como as crianças melhoraram no trabalho em equipe. Você se lembra, professora, como na semana passada, durante a aula de pintura, as crianças brigaram e disputaram os pratos com o giz de cera colorido? Percebe que hoje eles estão se ajudando, passando o giz para o colega pintar?”* A egressa Viviane narrou uma reflexão que foi possível a partir da análise das documentações realizadas pela egressa uma semana antes e da ação do trabalho em grupo em que as crianças participavam.

As fotos abaixo documentam o momento de trabalho em grupo, em que as crianças registraram a investigação (realizada por elas fora de sala de aula, olhando para o céu) sobre o que podemos ver no céu a olho nu, em que elas trabalharam harmoniosamente em grupo. Na avaliação da egressa Viviane, a relação, a troca de experiência entre as crianças no trabalho em grupo é um ponto positivo para a

aprendizagem. Rinaldi (2014, p. 88) confirma este pensamento: “É, então, um ‘olhar que valoriza’ o que se oferece para os processos e os procedimentos das crianças, os quais adultos e crianças, juntos, colocam em ação”. Dessa forma, observei na fala transcrita acima que a egressa valoriza o trabalho participativo das crianças.

Figura 27 - Projeto Descobrindo o Céu – registro de observações do céu no pátio da escola



Fonte: Da autora (2018)

Durante nossas conversas, as egressas disseram entender que a documentação registra o processo de ensino de suas práticas pedagógicas investigativas, permitindo verificar os avanços das crianças de uma situação de aprendizagem para outra e até mesmo a evolução das crianças de um projeto para

outro. Constitui, assim, um importante instrumento de reflexão e avaliação do aprendizado da criança.

Rinaldi (2014, p.80) confirma esse entendimento das egressas afirmando que “[...] a documentação é elaborada na sua valência reevocativa, isto é, como possibilidade reflexiva”. Para a autora, a documentação em sua valência reevocativa é utilizada para o conceito de documentação no âmbito escolar, pedagógico e didático, que passa a ter significados diferentes para os sujeitos envolvidos e interessados na medida em que são lembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos.

Dessa forma, as egressas, à medida que puderam, tiraram fotos, gravaram vídeos e fizeram anotações durante as suas práticas pedagógicas investigativas para a composição do portfólio utilizado como método avaliativo de análise, reconstrução e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças, o que se estendeu às famílias, permitindo-lhes a visualização da evolução da aprendizagem de seus filhos.

Eu gostaria de enfatizar um aspecto importante observado em relação à documentação e à avaliação: as reflexões realizadas pelas egressas durante a análise da documentação diária se constituíram de momentos de avaliação contínua das crianças. Além disso, os materiais selecionados pelas crianças para fazer parte da documentação permitiram a avaliação do percurso, do processo de ensino desenvolvido durante o bimestre, compartilhado com as famílias. Assim, a avaliação foi contínua e processual durante o trabalho por projetos.

Segundo a egressa Juciele, a documentação e a avaliação também serviram como reflexão e reconstrução de percurso. Os vídeos, as fotografias, as anotações e as produções das crianças lhe sinalizaram os avanços e os retrocessos que se passaram em sua sala de aula com as trocas das crianças já mencionadas no capítulo 4. Dessa forma, foi possível redefinir com as crianças vários momentos do trabalho por projetos realizado em sua turma.

Essas reconstruções, no entendimento de Rinaldi (2014), são muito importantes. Na visão da autora, os documentos (registros de vídeos, áudio, anotações) são recolhidos, catalogados nas escolas de Educação Infantil de Reggio

Emilia para releituras, reflexões e reconstrução de percurso. Entendo que essa aproximação com as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia favoreceu as práticas pedagógicas investigativas realizadas pelas egressas, ajudando a entender o quanto a documentação é essencial na procura de sentido para o ensino e para a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Rinaldi (2014, p. 81), quando salienta que a documentação permite encontrar sentidos, vai além do sentido para a avaliação. No seu entender,

[...] a documentação é parte substancial daquela tensão que nos caracteriza desde as origens da experiência: a procura de sentido. É preciso encontrar o sentido na escola, ou melhor, construir o sentido da escola como lugar que participa da procura de sentido das crianças, da nossa própria procura de sentido e significados compartilhados.

Nesse sentido, observei que as documentações feitas pelas egressas sustentaram a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem das crianças continuamente e foram um instrumento muito importante para a avaliação contínua no percurso dos trabalhos por projetos desenvolvidos com as crianças, bem como deram sentido às práticas pedagógicas investigativas que elas desenvolveram.

Mesmo as egressas tendo seguido um livro que trazia sugestões para a organização do portfólio, a fundamentação base do portfólio como instrumento de documentação e avaliação veio de Hernández (1998, p. 100, grifo do autor), que explica:

[...] portfólio é um “continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.”

Conforme as egressas afirmaram durante nossas conversas, elas fundamentaram-se em Hernandez (1998) para a organização do portfólio junto às crianças por visualizarem uma possibilidade de clarificar a aprendizagem participativa e autônoma das crianças dentro de um processo formativo. E, em relação ao aprofundamento do processo de avaliação formativa, elas reforçaram

suas fundamentações em Vilas Boas (2001), que ressalta a utilização do portfólio como o melhor instrumento para a realização desta avaliação, justificando que ele reúne as melhores produções dos alunos, para que eles próprios e as famílias conheçam seus avanços e dificuldades em uma determinada área.

Observei que, para as egressas, o portfólio foi um instrumento pertinente no processo avaliativo da aprendizagem das crianças como uma opção de romper com os relatórios descritivos que não contavam com a participação das crianças no processo de avaliação de suas aprendizagens.

Na próxima seção, apresento como o portfólio foi organizado pelas egressas em conjunto com as crianças como um instrumento de reflexão e de avaliação contínua, de percurso e formativa do desenvolvimento das crianças.

## **5.2 A organização do portfólio**

A escolha do portfólio como instrumento de avaliação contínua e formativa é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Alta Floresta. Portanto, todas as escolas municipais o utilizam para documentar a avaliação e informar as famílias do desenvolvimento das crianças.

Durante a observação, as egressas relataram que estão procurando aperfeiçoar a construção do portfólio fazendo algumas investigações. Segundo Juciele e Viviane, além de se fundamentarem em Hernández (1998) e Vilas Boas (2001), elas também baixaram do site do MEC o livro “Manual de Portfólio: Um Guia passo a passo para professor”, de Elizabeth Shores & Cathy Grace, e seguiram algumas orientações desse manual sobre o diário de ensino como forma de documentar o portfólio de aprendizagem das crianças.

Uma das orientações seguidas foi o diário de ensino, que, segundo Shores & Grace (2001), é uma estratégia que visa estimular a reflexão e a autoavaliação do caminho percorrido pelas egressas e pelas crianças. As autoras consideram essa estratégia como um

[...] valioso componente, tanto na avaliação com portfólio como em seu próprio desenvolvimento profissional, por ele representar uma base sólida para seus pensamentos sobre as observações feitas cotidianamente, anotando planos e preparações de aula, e identificando questões à medida que emergem em sua prática profissional. Como um diário de ensino privado também pode proporcionar-lhe grande prática em escrever sobre eventos na vida das crianças, ele auxiliará o professor na preparação para as tarefas escritas do processo de montagem do portfólio.

Assim, as egressas entenderam o portfólio também como um instrumento de desenvolvimento profissional capaz de registrar o percurso das práticas pedagógicas investigativas nas aprendizagens das crianças.

Cientes de como avaliar, as egressas, em uma primeira reunião com as famílias, falaram da proposta de avaliarem através do portfólio. Para tanto, explicaram o propósito de demonstrar a aprendizagem das crianças relatando os momentos dos trabalhos por projetos de que as crianças seriam parte como protagonistas, projetando em conjunto com as egressas os momentos investigativos de seu interesse.

Segundo as egressas, este portfólio de aprendizagem é composto por um diário de ensino do projeto, apresentando vários relatos feitos por elas das fases em que foram acontecendo os projetos. Consiste de um ou dois parágrafos datados, com explicações aos pais sobre a situação de aprendizagem realizada e o que as crianças investigavam em cada momento de trabalho. Eles foram colocados na pasta antes das produções das crianças e das fotos, com o objetivo de situar os pais sobre os projetos.

Shores e Grace (2001) afirmam que o portfólio de aprendizagem é o que os professores e as crianças usam com maior frequência. Ele contém anotações, rascunhos e esboços preliminares de projetos em andamento, amostra de trabalhos crescente e o diário de ensino, que retrata o aprendizado da criança.

Exemplifico como foi realizada a documentação do portfólio de aprendizagem pela egressa Viviane, utilizando uma página do diário de ensino do projeto realizado por ela e colocada no portfólio de aprendizagem antes das produções das crianças.

Figura 28 - Documentação do projeto Descobrindo o Céu

### **Projeto Descobrindo o Céu**

O projeto iniciou-se no dia 28 de agosto de 2018, durante reflexão do projeto, em que nos questionávamos sobre onde fica o castelo do Gigante do livro João e se realmente dá para subir no Pé de Feijão e chegar no Céu. A partir deste questionamento, outros foram surgindo, como: Pés de feijão e árvores alcançam o céu? Como podemos chegar no céu? Com avião, foguete, subindo em árvores? O que conseguimos ver no céu?

Sáimos até o pátio da escola e começamos uma nova investigação. Olhamos para o céu e ...tudo recomeça ...



Fonte: Da autora (2018)

As crianças também fizeram parte desse momento. A egressa lhes propôs que pegassem suas caixas de atividades e escolhessem até duas atividades realizadas por elas desde o momento em que iniciaram a pesquisa dos elementos observados por elas no céu. Exemplifico abaixo com as fotos das crianças escolhendo, entre suas produções do início do projeto “Descobrindo o Céu”, as mais significativas, no seu entender.



Figura 29 - Momentos da documentação do portfólio



Fonte: Da autora (2018)

Segundo Rubizzi (2014), a documentação é realizada pelos protagonistas que fazem parte do projeto e envolve os traços de sua identidade. Para ela, no diário do projeto também são anotados os diálogos das crianças envolvidas no projeto. Na releitura que a egressa Viviane fez dos projetos desenvolvidos por Rubizzi (2014), ela optou por não fazer as anotações das falas das crianças, mas uma pequena síntese dos momentos vivenciados por ela com as crianças durante o trabalho por projeto.

Para ilustrar e ajudar as famílias a interpretarem melhor os projetos, nesses portfólios também foram utilizadas as fotografias tiradas durante os momentos em que as crianças investigavam. Já os vídeos foram editados e ficaram à disposição dos pais que quisessem trazer um Pen Drive e copiá-los.

A foto abaixo é um exemplo de uma página do portfólio de aprendizagem construída pela egressa Viviane em conjunto com as crianças.



Figura 30 - Página do portfólio de aprendizagem

**Projeto Descobrindo o Céu**

As crianças são convidadas a se sentar no tapete. Abriu uma roda de conversa sobre o que eles conseguiram observar no céu. Muitas coisas foram ditas por eles como: nuvens brancas e azuis, pássaros voando, um pássaro grande que eles não conseguiram identificar pelo nome, fumaça, o sol ...Questionou-se também o que mais se tem no céu que não conseguimos ver no momento da observação por ser dia? Falaram sobre as estrelas, da lua, de foguetes, da chuva, de arco-íris, de outros planetas, da escuridão.



Na sequência da roda de conversa, as crianças decidiram fazer o registro do início da investigação através de desenhos em folhas de sulfite com o giz de cera.



Fonte: Da autora (2018)

Quando as egressas utilizaram as fotografias para fazer a narração dos acontecimentos do trabalho por projetos, observei que as imagens seguiam uma sequência com sínteses significativas escritas por elas, explicando como foram realizadas as investigações em que as crianças participaram. Esta sequência permitiu interpretar o caminho percorrido pelas crianças para executarem o trabalho por projetos e o quanto esse percurso contribuiu para o seu desenvolvimento, tanto individual como no grupo de trabalho. O exemplo de portfólio de aprendizado apresentado acima foi organizado pela egressa Viviane e por sua turma para ser apresentado às famílias.

Todavia, para compreender melhor o exemplo relatado acima, são necessárias algumas considerações que talvez esclareçam como aconteceram as escolhas dos materiais que fizeram parte do portfólio de aprendizagem apresentado às famílias.

Os materiais selecionados pelas egressas, mesmo com a participação das crianças, como fotos, partem de filmagens e as produções das crianças, foram organizados também conforme o plano de ensino e a proposta curricular da escola. As egressas, ao fazerem os relatos, pensaram em uma sequência de fatos em que as famílias conseguissem encontrar sentido nos trabalhos por projetos realizados. Dessa forma, elas se guiaram pelos seus planos de ensino, organizaram os diários de ensino e o portfólio de aprendizado das crianças respondendo aos objetivos e às metas que tinham projetado para realizar as suas práticas pedagógicas investigativas.

Entretanto, mesmo as escolhas sendo, de certa forma, organizadas pelas egressas com base em seus planos de ensino, as crianças foram ouvidas: as suas falas, escolha de materiais e tudo o que fez sentido para elas foi registrado nesse portfólio. Para as egressas, ele precisa ter sentido para a escola, para as famílias, mas precisa ter sentido principalmente para as crianças.

Nesse sentido, afirma Rinaldi (2014, p. 81):

Creio, de fato, que uma das primeiras perguntas que temos que nos fazer, como professores e educadores, seja esta: “Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, do que encontram, do que

vivem? E como nós podemos fazer isso?”. Essa parece ser a pergunta central que a criança continua se fazendo ininterruptamente, tanto quando frequenta as nossas instituições como quando sai delas (RINALDI 2014, p. 81, grifo do autor).

Dessa forma, a documentação realizada pelas egressas garantiu a reflexão sobre a construção do conhecimento realizada pelas crianças durante os seus trabalhos por projetos, produzindo um portfólio capaz de tornar significativo e de evidenciar o desenvolvimento das crianças nesta caminhada.

Na próxima seção, relato como as egressas entenderam o portfólio como instrumento de reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas investigativas e do desempenho das crianças.

### **5.3 O portfólio oportunizando reflexão e avaliação**

Nas práticas educativas das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, a documentação assume um papel importante nas investigações pedagógicas realizadas pelos professores. Como são considerados investigadores pedagógicos, eles se questionam sobre quais foram as descobertas e dificuldades encontradas durante o percurso das práticas desenvolvidas através da documentação (RINALDI, 2014).

As egressas, ao utilizarem a documentação como uma forma de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, tentaram fazer uma aproximação com as escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Dessa forma, durante nossas conversas, observei que, nos momentos de reflexão sobre os vídeos realizados durante a semana – aos quais assistíamos às quartas-feiras –, o foco avaliativo era muito mais a reflexão sobre a prática pedagógica investigativa desenvolvida por elas do que a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esses momentos de reflexão foram para as egressas muito importantes para organizarem e reorganizarem suas práticas pedagógicas investigativas a partir da documentação. Os relatos de Rubizzi (2014) sobre os processos de pensamento que orientam os professores durante a documentação destacam: “[...] quando os professores refletem e se confrontam

sobre as escolhas e as ações que cumprem, a consciência das suas propostas com as crianças aumenta de maneira significativa (RUBIZZI, 2014, p. 97)".

Nesse sentido, percebi que as egressas se tornaram mais atentas às falas das crianças, buscaram as estratégias de ensino investigativo e começaram a introduzir mais mudanças em suas práticas pedagógicas investigativas. Uma das mudanças, já citada no capítulo 4, foi a iniciativa da egressa Juciele de envolver as crianças da sala de aula na recepção das crianças novas, passando a realizar as situações de ensino investigativo fora da sala de aula, como parque, brinquedoteca, jardim, a fim de diminuir a ansiedade das crianças novatas criada pelas portas fechadas das salas de aula.

Constatei também que as dificuldades enfrentadas devido às mudanças feitas pelas egressas não foram com outros professores, com a coordenação ou com a direção, mas com elas mesmas, que se confrontavam com suas próprias práticas pedagógicas anteriores. Exemplifico isso com a fala da egressa Juciele: *"Professora, antes, quando nós fazíamos nossos planejamentos sem assistir aos vídeos, não tínhamos essa visão de reconstruir a partir do que presenciamos nos vídeos. Nossa visão com os vídeos nos permite ver claramente o que faltou nas situações de ensino"*.

A partir da prática das egressas de assistir aos vídeos, passei a observar que as situações de ensino investigativo passaram a favorecer tanto as investigações individuais quanto as em grupo. As egressas passaram a ser mais flexíveis em seus planejamentos, sem fugir da proposta investigativa. Comprovo essa observação com a fala de Viviane durante a segunda entrevista:

[...] depois que nós começamos a planejar assistindo aos vídeos, nós percebemos que passamos a dar mais oportunidade para as crianças investigarem, tanto sozinhas como em grupo. Elas perguntam mais, realizam sozinhas ou em grupo as situações de aprendizagens investigativas, porque nós estamos dando mais autonomia.

Passei a observar que, durante essas reflexões sobre a documentação, o portfólio foi sendo construído com as anotações que elas faziam ao assistirem aos vídeos para o diário do projeto, ao selecionar a melhor foto para exemplificar o

projeto de aprendizagem das crianças. O portfólio, assim, passou a ser um instrumento de documentação do percurso do processo de ensino.

Na concepção de Villas (2010), o portfólio retrata um instrumento de desenvolvimento da capacidade de reflexão para o professor e para o aluno, por constituir-se de um conjunto de documentos refletidamente selecionado, significativamente comentado e sistematicamente organizado e contextualizado no tempo e espaço. Villas (2010) destaca ainda que se trata de uma construção individual, constituído de uma peça única, subjetiva e que facilita a tomada de decisão, cria postura reflexiva tanto do professor como do aluno e difere de outros processos avaliativos por propiciar aos professores e aos alunos a oportunidade de pensar sobre as suas mudanças ao longo do percurso do trabalho pedagógico.

Analisando o exposto acima, pude observar que as reflexões realizadas pelas egressas a partir das documentações (vídeos, fotografia, anotações, produções e escuta das crianças) oportunizaram a avaliação do desenvolvimento das crianças e também do percurso das práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas por elas.

Segundo Rinaldi (2017, p. 185), a reflexão e a avaliação tornam-se parte integrante do processo de construção do saber da criança:

Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder.

Dessa maneira, quando as egressas, em nossas reuniões, se preocupavam e refletiam sobre suas práticas pedagógicas investigativas, sobre as suas estratégias de ensino investigativo, participativo e de escuta, elas buscaram interpretar o interesse das crianças pela aprendizagem.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir sobre o percurso desta pesquisa, valho-me dos dizeres de Rinaldi (2017) ao afirmar que o desenvolvimento pessoal, profissional e educacional são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto, e o que dá significado a essa construção é viver em permanente estado de investigação. Percebo que essa afirmação traz um pouco de mim junto às egressas Juciele e Viviane. É assim que me sinto ao final desta pesquisa: realizada pessoal e profissionalmente, consciente do quanto esta experiência que se voltou para o ensino da Educação Infantil só foi possível por ter essas duas egressas como parceiras nesta caminhada.

Iniciei esta pesquisa a partir das minhas reflexões acerca das práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas por egressas do curso de Pedagogia no contexto da Educação Infantil em escolas públicas para saber mais sobre a prática desenvolvida por elas. Meu objetivo era investigar como as egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta utilizavam o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Infantil e encontrei essa possibilidade, respaldada no princípio da investigação e no acompanhamento da prática pedagógica das egressas.

Para apresentar os achados desta pesquisa, fiz muitas reflexões a respeito de como organizar os escritos, visto que os estudos se voltam para as práticas pedagógicas investigativas de egressas com crianças e se abrem para um trabalho diferenciado no ensino da Educação Infantil.

Assim, faço o fechamento desta dissertação – fechamento esse momentâneo que a partir dessa tentativa já se abre para outras reflexões considerando o que emerge desse fechamento - com relatos de contribuições dos capítulos em que as práticas pedagógicas investigativas das egressas, bem como a metodologia do trabalho por projetos, as estratégias de ensino e a documentação utilizadas durante as práticas pedagógicas investigativas pelas egressas foram relevantes para realizarmos reflexão quanto à prática profissional, ao ensino e à aprendizagem das crianças, propiciando um olhar mais atento para o aluno, que passa a ser entendido como ser investigativo, participativo e capaz de construir conhecimento.

Nesse sentido, penso que foram muitas as contribuições para o ensino da Educação Infantil, para as práticas pedagógicas investigativas e demais profissionais que fazem parte do processo educativo. Entendo que os achados deste estudo não finalizam com as questões apresentadas inicialmente sobre o tema abordado, mas abrem para novas oportunidades investigativas nesta área ainda em desenvolvimento, que são as práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil.

Início, então, com as contribuições que esta dissertação trouxe para a o ensino da Educação Infantil e para a formação de professores ao relatar como as egressas, com suas práticas pedagógicas utilizando as estratégias investigativas, fizeram aproximação com a abordagem utilizada nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália, evidenciando um crescimento em relação às práticas pedagógicas investigativas desenvolvidas através da construção de planejamentos que se voltaram para a abordagem do planejamento no enfoque emergente, respeitando os interesses das crianças, através da escuta atenta, tornando-as mais protagonistas em relação às suas próprias aprendizagens.

Na sequência, abordo as contribuições, sob o ponto de vista teórico em relação ao tema, das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil. Entendo que a análise dos achados no campo dessas práticas das egressas permitiu demonstrar que é possível trabalhar, no cotidiano da escola, com práticas pedagógicas voltadas à investigação, à escuta atenta, ao envolvimento das crianças em situações de aprendizagem e ao desenvolvimento de um ensino significativo

para a Educação Infantil.

Acredito, portanto, ser possível construirmos uma prática pedagógica investigativa em parceria *com* as crianças e suas famílias, embasados no princípio investigativo relacionado com a organização curricular da escola e com as legislações vigentes, conforme se pôde verificar nesta pesquisa.

Assim, no trabalho desenvolvido pelas egressas deste estudo, fica evidente uma aproximação com o princípio da investigação. Verifica-se que elas consideram as práticas pedagógicas investigativas como uma ação cotidiana da escola, utilizando a investigação como uma estratégia de ensino e oportunizando diferentes momentos e situações de aprendizagem dentro e fora de sala de aula para possibilitar às crianças construir suas aprendizagens.

Este trabalho, a partir do estudo sobre as práticas pedagógicas investigativas das egressas, também oportunizou reflexões quanto à documentação utilizada por elas durante a pesquisa, a qual pode nos levar a novos questionamentos em relação a como as práticas pedagógicas investigativas realizadas pelas egressas podem ser aprimoradas e valoradas pelos professores da instituição investigada a fim de favorecer a inovação no ensino no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na escola Laura Vicuña.

Além disso, permitiu aprimorar a metodologia de trabalho por projetos, que favoreceu as estratégias da investigação, da participação, da escuta e da documentação, as quais proporcionaram a investigação a partir dos interesses, das necessidades das crianças. Vejo esta metodologia como se fosse um motor que movimenta as suas engrenagens em direção às práticas pedagógicas investigativas, em que uma ação projetada vai desencadeando outra, para se chegar à investigação como a sustentação do trabalho desenvolvido pelas egressas e crianças, demonstrando, assim, a importância da escutar, do planejar, do investigar e do documentar *com* as crianças a fim de torná-las investigadoras, protagonistas, proativas e construtoras de suas aprendizagens, tanto em relações com o grupo quanto em momentos individuais.

Dessa forma, fica evidente que a investigação e a documentação foram a



base para os meus questionamentos e os das egressas, fazendo com que o foco da pesquisa, que eram as egressas e o desenvolvimento das práticas pedagógicas investigativas, passasse a dividir o cenário também com as crianças, com as estratégias de ensino que as envolviam em aprendizagens investigativas e significativas. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de encontrar formas de melhor documentar o processo de aprendizagem das crianças, principalmente porque as egressas passaram a buscar nas documentações apoio para os novos planejamentos envolvendo as crianças. Em função dessa constatação, passaram a organizar o portfólio como uma prática que retratasse a aprendizagem das crianças. Assim, considero que este estudo traz também valiosas contribuições para a avaliação, utilizando o portfólio como uma forma de registro das aprendizagens das crianças, possibilitando o acompanhamento das egressas e das famílias.

Considero que a investigação e a documentação realizadas pelas egressas deram suporte às práticas pedagógicas investigativas *com* as crianças. Elas possibilitaram as escutas das crianças, tanto individual como no grupo, em que suas falas e suas relações com os outros foram respeitadas quanto aos seus interesses.

Assim, as práticas pedagógicas investigativas das egressas passaram a valorizar os espaços da escola e a disposição dos materiais nesses ambientes, bem como contribuíram para que as famílias participassem mais dos trabalhos por projetos, auxiliando, por exemplo, na construção das casinhas dos três porquinhos do Maternal I e dos castelos do Maternal II. Visitando o pátio e o jardim com um outro olhar, entenderam que naquele espaço havia algo construído por seu filho e que também era um ambiente de aprendizagem.

As práticas pedagógicas investigativas, neste caso, foram favorecidas pelos espaços, e as crianças sinalizaram que a escola é rica em ambientes ainda não explorados. Atentas às documentações e às escutas, as egressas perceberam o interesse das crianças em investigar o cotidiano da escola.

Considerando a experiência realizada pelas turmas nesses espaços, a pesquisa contribuiu para que a escola passasse a construir novos ambientes – tais como casinhas com reaproveitamento de caixas d'água, canteiros com pneus de tratores –, que possibilitaram envolver as crianças em investigações que

contribuíram para a sua autoaprendizagem.

Quanto à contribuição da pesquisa aos profissionais da escola, destaco que o envolvimento de todos os que trabalham na escola de Educação Infantil – merendeiras, pessoal da limpeza, TDEIs, coordenação, direção, entre outros – são também propulsores das experiências investigativas das crianças.

Considero que as maiores contribuições trazidas por este estudo dizem respeito às crianças. As situações de aprendizagem em que as crianças foram envolvidas em investigações tornaram-nas mais criativas e proativas, dispostas a contribuir não só com seus questionamentos, mas com propostas de situações de aprendizagem que colaboraram para o avanço de toda a turma. Como exemplo, as construções desenvolvidas no projeto “Descobrimo o Céu”, no qual a participação das crianças no planejamento da investigação desencadeou uma série de situações de aprendizagens nas quais as crianças foram as protagonistas.

Cabe ainda uma observação. A pesquisa contribuiu para o entendimento da escola de que é fundamental, nos processos de ensino e de aprendizagem, envolver os professores, as famílias e as crianças em um trabalho participativo. Assim, é importante ressaltar que as práticas das egressas oportunizaram o envolvimento das famílias em situações de aprendizagem. Ainda que não tenha havido participação das famílias durante todo o percurso, percebe-se que já houve um avanço nesse sentido.

Faço o fechamento desta escrita reafirmando a importância desta pesquisa tanto para mim quanto para as egressas, para o curso de Pedagogia de Faculdade de Alta Floresta/FAF e para o ensino. Acredito que tanto eu como as egressas percebemos que no encontro da teoria com a prática pedagógica investigativa reside o sentido de oportunizar às crianças um ambiente e situações de aprendizagem que as levem à investigação individual e grupal, conforme destaca Rinaldi (2017).

Com relação à contribuição deste estudo para o curso de Pedagogia, entendo que, quando os alunos estudam a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, as diferentes teorias são muito abstratas. Assim, fica muito difícil eles descobrirem as ferramentas para a escuta, participação e documentação das

aprendizagens das crianças. Com esta dissertação, reforçasse que a teoria e prática se complementam. Sendo assim, ela evidencia a importância da formação continuada do professor. Dessa forma, uma contribuição desta dissertação para o ensino se deu também no momento em que a teoria e a prática pedagógica se fizeram juntas e deram sentido ao ensino, que faz a diferença na vida das crianças.

Sinto que a experiência proporcionada pela pesquisa contribuiu em minha vida profissional, tanto como professora que ministra aulas no curso de Pedagogia, quanto como professora pesquisadora. Verifiquei que essa experiência também contagiou as egressas que me acompanharam nesta pesquisa. A partir do que foi apresentado, gostaria de enfatizar que as considerações apresentadas não finalizam, mas abrem para novas oportunidades investigativas neste universo ainda pouco pesquisado que são as práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil.

Por fim, termino as considerações com os questionamentos da minha avó Ana, feitos a mim, descritos na introdução desta dissertação, que poderão impulsionar novas investigações que possam dar sentido às experiências tanto dos professores envolvidos com a Educação Infantil como das crianças: “O que você acha? Investiga! Descubra você mesma!”.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RODRIGUES, Maria Bernadete Castro Rodrigues; AMODEO, Maria Celina Basto de; DORNELLES, Leni Vera; AVILA, Ivany Souza; ZEN, Maria Isabel Hackost Dala. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. pp. 39-64

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **A pesquisa qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_

**Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAÑAL, José. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Revista Interuniversitaria de Formacion del profesorado**, Zaragoza, España, n. 1, novembro 1981.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 set. 2018. <acesso 20/09/2180>

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele. (Org.) **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. tradução: Patrícia Helena Freitag; revisão técnica: Ana Tereza Gavião A. M.Mariotti, Sylvia Angelini. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRAIDY Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.) **Educação Infantil: para que te quero.** Porto Alegre: Artmed Editora 2011

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1997.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança:** uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL LAURA VICUNA. **Projeto político pedagógico.** Alta Floresta – MT: 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, v. 97, n.

247, p. 534-551, 2016.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.). **A Escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação Inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. Rev. **Diálogo Educ. Curitiba**, v, 8, n.23, p. 153-171. Jan/abr, 2008.

GURAN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2012.

HELM, Judy Harrís; BENEKE, Salles (Org.) **Poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FROEBEL, Friedrich. O criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário. **Convivium**, São Paulo, v. 21, n. 25, p. 45-63, 1982.

HERNÁNDEZ, Fernandes. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRECHEVSKY, Mara. Forma, função e compreensão nos grupos de aprendizagem: proposições das creches e escolar da infância de Reggio Emilia. In: PROJETO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Traduzido por Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. pp.248-272.

LINO, Dalila. O modelo Pedagógico de Reggio Emilia: uma apresentação. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 93-123.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona, Espanha: Editora Rosa Sensat-Octaedro, 2001.

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de Luiz Horácio da Mata. São Paulo : Nórdica, s.d.1994

MIORANDO, Tânia Michele; SILVA, Jacqueline Silva da.; NEUENFELDT, Derli J.; SCHUCK, Rogério José; LORENZON, Mateus. A investigação como estratégia de ensino em turmas do 1o ano do ensino fundamental. **Revista Educação Guarulhos**, v. 12, p. 58-74, 2017.

MOURA, Dácio Guimarães de. BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 6 ed. Revisada e atualizada, Petrópolis; Editora Vozes, 2011.

NIZA, Sérgio. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa: uma apresentação. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 123-140.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed.Bertrand Brasil, 1994.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margarete. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717-722, setembro-outubro 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilton/Downloads/2140-3096-1-PB.pdf>. Acessado em: >. Acesso em: 27 fev. 2018.

PORLÁN, Rafael. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, España, n. 1, p. 63-69, 1997.

PORLÁN, Rafael; MARTIN, José. **El diario del professor**: um recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta. Alta Floresta - MT: FAF, 2017. (Texto digital).

REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RODRIGUES, Maria Bernadete Castro Rodrigues; AMODEO, Maria Celina Basto de; DORNELLES, Leni Vera; AVILA, Ivany Souza; ZEN, Maria Isabel Hackost Dala. Linhas norteadoras em educação infantil. In: REDIN, Marita Martins et. al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

RINALDI, Carlina. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London, GB: Routledge, 2006.

RINALDI, Carla. Documentar o documentador. In: PROJETO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Traduzido por Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. pp.80-95.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Traduzido por Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RUBIZZI, Laura. Documentar o documentador. In: PROJETO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Traduzido por Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. pp.96-117.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – UNIVARES do Rio Grande do Sul, Lajeado, 2015.

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHORES, Elizabeth. F; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_; BEUREN, Jéssica; LORENZON, Mateus. **Investigar com crianças**: subsídios para a formação e trabalho docente. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

STOZZI, Paola. Um dia escola, um cotidiano extraordinário. In: PROJETO



ZERO. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Traduzido por Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. pp.60-79.

TARDIF, Maurice; LESSSARD, Claude. **Ofício de professor:** História, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS, Boas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Descrição da cena – Início do projeto Descobrindo o Céu (planejamento do projeto)



A Egressa Viviane chamou as crianças da turma para uma roda de conversa, para dar continuidade ao projeto João e o Pé de Feijão. Viviane organiza a roda cantando uma música que os convidava para sentar e prestar atenção nos colegas durante a roda de conversa. Começou relembrando as crianças sobre a etapa de construção do castelo do Gigante, que já terminaram as colagens nas caixas e é hora de montar o Castelo.

Viviane, então, questiona:

E que lugar nós poderíamos montar o Castelo?

No céu, profe.! As crianças começaram a falar todas de um só vez.



A egressa Viviane disse:

Ah, então, como vamos fazer isso no Céu?

Vamos subir no pé de feijão do gigante! diz Leticia com a mão levantada.

Onde o Gigante mora no céu, profe.? pergunta João

Em um outro planeta! diz Mariana.

É nas nuvens! diz *Anthony*, discordando de Mariana.

Pés de feijão e árvores não chegam nas nuvens! diz *Álvaro*.

Mas os pássaros voam nas nuvens! diz *Raquel*.

No céu tem estrelas, nuvens, sol, lua, pássaros! diz *Piettro*.

A egressa aproveita a riqueza da calorosa discussão para iniciar uma nova investigação e lança a pergunta:

Como é que nós podemos descobrir então o que tem no Céu?

Olhando para o céu! diz Emanuele.

A Egressa Viviane diz:

- Então, vamos tentar ver o que tem no céu conforme a sugestão da Emanuele.

A Egressa levanta e convidou as crianças para irem até o corredor em frente à sala de aula e olhar para o céu.



Nesse momento, as crianças passaram olhar para o céu e a falar todas ao mesmo tempo, dizendo ver pássaros, nuvens, sol, fumaça do avião, arco íris ...

A egressa atentamente escuta as descobertas das crianças e as convida para voltarem para a sala de aula. Pegando uma folha de cartolina com um pincel e diz:

Muito bem, foi possível ver tudo que tem no céu a olho nu?

As crianças dizem: não.

- Ah, então, vamos projetar como vamos descobrir todas as coisas que realmente existem no céu?

- Sim, dizem as crianças.

A egressa então diz:

O que querem saber se existe no céu?

A casa do Gigante! diz João.

Se tem foguetes! diz o Yuri.

Planetas profe.! diz Mariana.

Como se chega no céu! diz Letícia.

Se tem casa lá! diz Álvaro.

Quero saber se o Gigante mora lá! diz Piettro.

Retoma a egressa e questiona novamente:

Como vamos fazer para descobrir essas coisas que vocês querem saber?

Vou perguntar a minha mãe! diz Raquel.

A egressa Viviane pergunta: podemos entrevistar as famílias conforme a ideia da Raquel, pessoal?

As crianças respondem que sim.

A egressa retoma: O que mais podemos fazer?

Pesquisar no celular! diz Letícia.

A egressa consulta a turma:

Podemos pesquisar na internet como a Letícia sugeriu?

Sim! dizem as crianças.

Podemos imprimir e trazer! dizem as crianças.

A egressa faz uma última pergunta as crianças:

Que nome vamos dar a este projeto?

As crianças dizem todas ao mesmo tempo:

Céu, nuvens, estrelas, sol.

A egressa então sugere:

Vocês querem investigar coisas que fazem parte do céu, que tal, descobrindo o Céu? O que acham?

Desta forma, a egressa aceitou todas as sugestões das crianças e passaram a uma nova investigação.

## APÊNDICE B – Transcrição do Diário de Campo

*Foi Bianca, uma menina de dois anos e sete meses, que, após a profe terminar de contar a história dos três porquinhos, começou a chorar e perguntou à profe:*

*“O lobo comeu os porquinhos? Por que a casinha caiu?”*

*“Eu não sei”, diz Juciele.*

*“Vamos investigar o que aconteceu com os três porquinhos e por que as casas caíram?”, questiona Juciele.*

*As outras crianças quiseram saber por que Bianca chorava e a profe disse: “Ela quer saber por que a casa dos porquinhos caiu. Vocês querem ajudar ela a entender o que houve? Por que vocês acham que as casinhas caíram?”*

*“Porque era de palha, profe”, diz Tayná.*

*“Porque choveu”, João Miguel disse:*

*A profe questionou as crianças: “Tinha chuva na história?”*

*“Não, profe, foi o lobo que derrubou, ele soprou e soprou até cair”, diz Ana Ysis.*

*Juciele pegou uma cartolina, sentou no meio deles e disse: “O que nós podemos fazer para descobrir? Nós podemos fazer um projeto? O que vocês acham?” Vitor disse “sim, profe, um projeto de casinhas”.*

*“Sim, podemos fazer as casinhas”, diz Tayná.*

*“O nome do projeto então pode ser “As Casinhas dos Três porquinhos?” questiona a egressa Juciele.*

APÊNDICE C – Carta de Anuência para a Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña

**CARTA DE ANUÊNCIA AO DIRETOR**

Autorizo a pesquisadora **Aparecida Garcia Pacheco Gabriel**, mestranda, matriculada no Programa de Pós-Graduação **Stricto Sensu**, Mestrado em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari – Univates, a desenvolver sua pesquisa intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COTIDIANO DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA/MT”** na Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña, com o objetivo de investigar como as egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta utilizam o ensino por investigação em suas Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas de Educação Infantil, sob a orientação da Profª Drª Jacqueline Silva da Silva, professora vinculada ao PPG Ensino da Univates, Lajeado/RS.

Permito também a publicação da análise dos documentos, de filmagens e fotos referentes às práticas pedagógicas das egressas da FAF e das entrevistas geradas no desenvolvimento da pesquisa para fins de divulgações científicas e para atividades formativas de educadores.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, autorizo, ainda, a utilização do nome, imagem e dados da instituição, uma vez que a pesquisadora é membro desta comunidade escolar. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Alta Floresta, 05 de setembro de 2017

---

Assinatura do responsável pela Instituição  
Carimbo identificador do Responsável

## APÊNDICE D - Roteiro da primeira observação

1. Primeiro contato da pesquisadora com as egressas e sua turma: primeira impressão dos egressos do curso de Pedagogia da FAF e de suas práticas pedagógicas investigativas envolvendo crianças, depois da explicação sobre a pesquisa.
2. Espaços e tempos: rotinas utilizadas pelos egressos com suas turmas de Educação Infantil.
3. Proposta de trabalhos: como planejam suas práticas pedagógicas de forma a desenvolverem o ensino por investigação com as crianças?
4. Práticas pedagógicas investigativas: Como proporcionam às crianças a abertura para a investigação?
5. Como as professoras avaliam as suas práticas pedagógicas investigativas?



## APÊNDICE E - Roteiro da segunda observação

1. No pátio e em sala de aula: Como é realizada pelas egressas do curso de Pedagogia da FAF a continuidade ou as sequências das situações de aprendizagem em suas práticas pedagógicas investigativas com seus alunos de Educação Infantil?
2. Práticas Pedagógicas Investigativas: Como são avaliadas pelas egressas essas situações de aprendizagem investigativas?
3. Fatos ou falas que emergiram durante a observação.

## APÊNDICE F - Roteiro da primeira entrevista

1. Há quanto tempo você é profissional na Educação Infantil?
2. Há quanto tempo você trabalha com essa faixa etária?
3. Qual o ano em que você se formou no Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta (FAF)?
4. O que você entende como ensino por investigação?
5. Você percebe o ensino por investigação sendo evidenciado em suas práticas pedagógicas? Em que momento ou de que forma?
6. Como você costuma organizar as estratégias de ensino? Quais são os seus referenciais teóricos?
7. Como você avalia se suas práticas pedagógicas estão sendo investigativas? Como você avalia o seu aluno como explorador?
8. Você percebe se foram criadas as condições necessárias para que as crianças participem das situações de aprendizagem investigativas e consigam resolver os seus problemas do cotidiano?
9. Como as crianças investigam um tema de interesse coletivo? Como surge esse interesse?
10. O espaço da escola de forma geral está organizado para o ensino investigativo? Quais são suas maiores dificuldades?

## APÊNDICE G - Roteiro da segunda entrevista

1. O que você percebeu ser pertinente comentar após assistir este vídeo?
2. Quais são as dificuldades encontradas por você para favorecer uma aprendizagem ativa às crianças através do ensino por investigação?
3. O que você percebeu em sua prática pedagógica com crianças usando a estratégia de ensino investigativo?
4. O que você percebeu com as crianças?

## APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Eu, \_\_\_\_\_, aceitei participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Aparecida Garcia Pacheco Gabriel, aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates do Rio Grande do Sul, para que desenvolva sua pesquisa intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COTIDIANO NA SALA DE AULA DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA/MT”**. E que tem por objetivo investigar como as egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta utilizam o ensino por investigação em suas Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas de Educação Infantil.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá fazer uso das observações, de análise de documentos escolares, de filmagem do cotidiano escolar e de conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em vídeo, entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da mesma.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultado, e a utilização dos materiais coletados como análise de documento escolar, entrevistas, filmagem e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas, e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicações, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Alta Floresta, \_\_\_\_\_

Nome da Professora: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I - Termo de Consentimento Informando para os Responsáveis pelas crianças

Eu \_\_\_\_\_, aceito que meu/minha filho(a), \_\_\_\_\_ participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Aparecida Garcia Pacheco Gabriel, aluna do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado do Rio Grande do Sul, para que desenvolva sua pesquisa intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COTIDIANO NA SALA DE AULA DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE ALTA FLORESTA/MT”** na Escola Municipal de Educação Infantil Laura Vicuña, que tem por objetivo investigar como as egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta utilizam o ensino por investigação em suas Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas de Educação Infantil.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em vídeo do cotidiano escolar.

A pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho(a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica o desenvolvimento do meu/minha filho(a).

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das filmagens e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Alta Floresta - MT, 19 de fevereiro de 2018.

Responsável legal pela criança

\_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

\_\_\_\_\_